



Editor-in-Chief  
TERESA STRONG-WILSON

In this issue:

Postsecondary Inuit Students from Nunavut Pathways: When Students' Satisfaction Meets Language Discrimination

• *Thierry Rodon, Jean-luc Ratel, Pamela Hakongak Gross, Francis Lévesque & Maatalii Okalik*

Being Prepared: Prospective Teachers' Expectations of Addressing Indigenous Students' Needs in a Critical Literacy Framework

• *Lorenzo Cherubini*

Coéducation des membres de la société d'accueil et des enfants nouveaux arrivants à la reconnaissance réciproque

• *Geneviève Lessard, Stéphanie Demers, Carole Fleuret et Catherine Nadon*

À la rencontre de l'autre: l'apport pédagogique d'un jumelage interculturel ponctuel dans un programme communautaire pendant la formation initiale des enseignants

• *Jrène Rahm, Alyssa Turpin-Samson et Aida Berberovic*

Prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire: l'impact de la pièce de théâtre *qui a tué freebird?*

• *Geneviève Audet, Diana Miconi, Aude Rousseau-Rizzi et Cécile Rousseau*

Teachers' Professional Learning in the Context of Implementing Project Based Learning in a Secondary School

• *Awneet Sivia & Vandy Britton*

Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire?

• *Martine de Grandpré et Geneviève Messier*

La compétence scripturale: une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique

• *Francios Vincent*

Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire

• *Claire Baudry, Line Massé, Claudia Verret, Jeanne Lagacé-Leblanc, Véronique Primeau, Isabelle Martineau-Crête, Caroline Couture, Marie-France Nadeau et Jean-Yves Bégin*

Students' Understanding of Well-Being: A Case Study

• *Thomas Falkenberg, Grace Ukasoanya & Heather Krepski*

L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle: une étude de cas en contexte universitaire Québécois

• *Marie-Élaine Desmarais, Nadia Rousseau et Brigitte Stanke*

Bringing to Light a Pedagogical Heritage: An Ergo-Didactic Approach

• *Angelika Gusewell, Rym Vivien & Pascal Terrien*

Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

• *Nathalie Breton, Caroline Bouchard et Jeffrey Henry*

Digital Technology in the Early Years: A Reflection of the Literature

• *Laura Teichert & Munizah Salman*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 56 N°2-3 Summer-Fall / Été-Automne 2021

MJE  
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION  
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE  
MCGILL VOLUME 56 NUMBER 2-3 Summer - Fall 2021  
VOLUME 56 NUMÉRO 2-3 Été - Automne 2021



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mje.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mje.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

*McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*  
4700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3G 1C6

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mje.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

- . . . -

# MCGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

ASSOCIATE and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Patrice Cyrille Ahehehinnou* (Université Laval), *Anila Asghar* (McGill University), *Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Alexandre Lanoix* (Université de Montréal), *Maggie McDonnell* (Concordia University), *Kevin Péloquin* (Université de Montréal), *Evan Saperstein* (Université de Montréal), *Vander Tavares* (Inland Norway University of Applied Sciences) & *Émilie Wragg-Tremblay* (Université du Québec à Montréal).

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Catherine Bienvenu, Emma Dollery & Rahema Imtiaz*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION

CONSULTATIF INTERNATIONAL : *David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude, Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Dip Kapoor, Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange, Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts, Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Angelina Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian*

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill*

ICCCOVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*

TRANSLATION / TRADUCTION : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Zachary Kay, Melissa McGuire, Isabel Meadowcroft & Vanessa Zamora*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.  
La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire  
d'Érudit.

The logo for Érudit, featuring the word "érudit" in a bold, red, sans-serif font. The letter "é" is lowercase and red, while "rudit" is uppercase and red.

The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

# TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

SUMMER - FALL 2021 VOL. 56 N°2-3

ÉTÉ - AUTOMNE 2021 VOL.56 N°2-3

- I      **Éditorial**  
*Editorial*  
• TERESA STRONG-WILSON, ALEXANDRE LANOIX, EMILIE TREMBLAY-WRAGG,  
& JÉRÔME ST-AMAND
- 12      **Postsecondary Inuit Students from Nunavut Pathways:  
When Students' Satisfaction Meets Language Discrimination**  
*Parcours des étudiants Inuit de niveau postsecondaire  
du Nunavut: quand la satisfaction des étudiants rencontre la  
discrimination linguistique*  
• THIERRY RODON, JEAN-LUC RATEL, PAMELA HAKONGAK GROSS,  
FRANCIS LÉVESQUE & MAATALII OKALIK
- 36      **Being Prepared: Prospective Teachers' Expectations of  
Addressing Indigenous Students' Needs in a Critical Literacy  
Framework**  
*En cours de préparation: les attentes des enseignants  
futurs en matière de répondre aux besoins des élèves  
autochtones; un cadre de littératie critique*  
• LORENZO CHERUBINI
- 59      **Coéducation des membres de la société d'accueil et  
des enfants nouveaux arrivants à la reconnaissance  
réciproque**  
*Coeducation of Host Society Members and of  
Newcomer Children on Mutual Recognition*  
• GENEVIÈVE LESSARD, STÉPHANIE DEMERS, CAROLE FLEURET ET  
CATHERINE NADON
- 80      **À la rencontre de l'autre: l'apport pédagogique d'un  
jumelage interculturel ponctuel dans un programme  
communautaire pendant la formation initiale des enseignants**  
*Encountering the Other: the Pedagogical Contribution of  
a One-Time Intercultural Exchange in a Community Program  
During Initial Teacher Training*  
• JÉRÉNE RAHM, ALYSSA TURPIN-SAMSON ET AÏDA BERBEROVIC

- 101 Prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire: l'impact de la pièce de théâtre *qui a tué freebird?*  
*Violent Radicalization Prevention in the School*  
*Context: The Impact of the Play Who Killed Freebird?*  
• GENEVIÈVE AUDET, DIANA MICONI, AUDE ROUSSEAU-RIZZI ET CÉCILE ROUSSEAU
- 123 Teachers' Professional Learning in the Context of Implementing Project Based Learning in a Secondary School  
*Apprentissage professionnel des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de l'apprentissage par projet au secondaire*  
• AWNEET SIVIA & VANDY BRITTON
- 142 Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire?  
*What is the Emotional Competence of Students who are Introduced to the Practice of Teaching in Secondary School?*  
• MARTINE DE GRANDPRÉ ET GENEVIÈVE MESSIER
- 161 La compétence scripturale: une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique  
*Writing Skills: A Literature Review to Update Its Didactic Model*  
• FRANCOIS VINCENT
- 179 Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire  
*Cross Analysis of Pedagogical Differentiation; Practices Fostering the Inclusion of Gifted Students at the Primary Level*  
• CLAIRE BAUDRY, LINE MASSÉ, CLAUDIA VERRET, JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, VÉRONIQUE PRIMEAU, ISABELLE MARTINEAU-CRÊTE, CAROLINE COUTURE, MARIE-FRANCE NADEAU ET JEAN-YVES BÉGIN
- 201 Students' Understanding of Well-Being: A Case Study  
*La compréhension qu'ont les étudiants de leur bien-être: une étude de cas*  
• THOMAS FALKENBERG, GRACE UKASOANYA & HEATHER KREPSKI
- 225 L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle: une étude de cas en contexte universitaire Québécois  
*The Appropriation of the Universal Design for Learning Flexibility Principles: A Case Study in the Quebec University Context*  
• MARIE-ÉLAINE DESMARAIS, NADIA ROUSSEAU ET BRIGITTE STANKE

235 Bringing to Light a Pedagogical Heritage: An Ergo-Didactic Approach  
*Porter lumière sur l'héritage pédagogique: une approche ergo-didactique*

• ANGELIKA GÜSEWELL, RYM VIVIEN & PASCAL TERRIEN

268 Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans  
*Children's Levels of Engagement in Their Interactions with the Teacher and Peers in Different Classroom Contexts in Five-Year-Old's Preschool Education*

• NATHALIE BRETON, CAROLINE BOUCHARD ET JEFFREY HENRY

292 Digital Technology in the Early Years: A Reflection of the Literature  
*La technologie numérique durant la petite enfance: la littérature en vue d'ensemble*

• LAURA TEICHERT & MUNIZAH SALMAN

NOTES FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

314 Letra: A Teacher Training Program Based on the Adoption of Different Roles

*Letra: un programme de formation de enseignants basé sur l'adoption de rôles divers*

• STÉPHANE COLOGNESI ET SILVIA LUCCHINI

324 Back to School During the Covid-19 Pandemic: Mitigating Risks While Promoting Individual and Community Well-Being

*Rentrée scolaire durant la pandémie: limiter les risques tout en promouvant le bien-être individuel et communautaire*

• CINDY NGOV, DIANA MICONI, GARINE PAPAIZIAN-ZOHRABIAN & CÉCILE ROUSSEAU

BOOK REVIEWS/COMPTE-RENDUS

334 Goldstein, T. *Teaching Gender and Sexuality at School: Letters to Teachers*. New York, NY: Routledge. (2019). 221 pp. \$48.95 (Paperback). (ISBN 978-1-138-38714-0).

337 Davidson, S.F., & Davidson, R. *Potlatch as Pedagogy: Learning Through Ceremony*. Winnipeg, Manitoba: Portage & Main Press. (2018). 80 pp. \$26.00 (Paperback). (ISBN 978-1-55379-773-9).

## EDITORIAL

In this double issue are gathered fourteen articles and two Notes from the Field, along with several book reviews. The articles range in focus from Indigenous education (the degree of satisfaction of Inuit students in Nunavut with their postsecondary education (Rodon et al.), and the felt preparation in teaching Indigenous students in their classes on the part of White teacher candidates (Cherubini), to analyzing to what extent immigrants are welcomed in schools (Lessard), even as the issue of the disparity between teacher identity and diversity in schools remains an open question (Rahm, Turpin-Samson & Berberovic). A theatre piece on preventing radicalization provided an occasion for identifying student responses (perceptions and attitudes), which could then be mapped regionally (Audet et al.). Several articles address how to better support teacher learning/teaching itself (i.e., teacher professional learning – Sivia & Britton; emotional learning – Grandpré & Messier; developing the writing competency – Vincent) or student learning (gifted students; Baudry et al.) and student voice (on wellness in schooling; Falkenberg, Ukasoanya & Krespi). Different curricular or pedagogical approaches are also looked at: the Universal Design for Learning in the Quebec post-secondary context in one case (Desmarais, Rousseau & Stanke) and (using an ergonomical approach) exploring reasons for the pedagogical success of a music teacher in the other (Güsewell et al.). Two articles focus on young children: teacher-student interactions (Breton, Bouchard & Henry) and ongoing questions about when digital literacy learning should come into play (Teichert & Salman). One Note proposes a novel approach to teacher professional development (Colognesi & Lucchini) while the other returns to the pressing, still current subject of the implications of COVID for life in schools (Ngov et al.). Turning now to take a closer look at the issue's contents, we invite you to read ...

Nunavut was established in 1999, with Article 23 of the Nunavut Land Claims Agreement anticipating that government positions would increasingly be filled by Inuit people. Rodon, Ratel, Gross, Lévesque and Okalik point to this aspiration then go on to report on the experiences of Nunavut Inuit students who attended college and university programs. They look at trends and factors influencing their success in moving from being students to becoming professionals. Three hundred and sixty-two Inuit students (aged between 17 and 63) participated in a 70-question survey. The data were analyzed using a multiple correspondence

analysis (MCA). The authors found a strong relationship between job satisfaction and postsecondary education experience, and were encouraged to learn that most returned to their home communities to work. Two findings they identify as disquieting: systemic language discrimination (favouring those who could speak English), and lower professional attainment and income on the part of women, even though women comprise the majority of postsecondary graduates.

Cherubini critically examined whether 212 predominantly White teacher candidates enrolled in the concurrent program of an Ontario university perceived whether their courses had adequately prepared them for serving the needs of Indigenous students attending public schools. The mixed methods study, which involved an online survey in the form of six Likert-scale questions, also called on them to self-assess the degree to which they had been asked to critically interrogate their own biases. Cherubini later administered a post-practicum survey, which yielded richer insights into the teacher candidates' perceptions. Recommendations based on the findings focus on making anti-racist and anti-oppressive education integral to teacher education programs while opening safe spaces for inquiry. Cherubini also saw value in school-based placements that exposed teacher candidates to the wide diversity of students in the public system — including experiences with Indigenous students.

Lessard presents a participatory action research that aimed to understand and document how inductive educational practices can potentially develop interactions that help to acknowledge newcomer students in a school and civil community. The iterative analysis of different activities demonstrated that the latter are concentrated around relational dimensions. Three conditions are exposed in order to guide the implementation of practices for newcomer students: the acknowledgement of the human being within the child immigrant, the confidence and the esteem of the self and of the other, and the importance of the intervenor positioning themselves outside of the action.

Rahm, Turpin-Samson, and Berberovic turn their attention to the diversity issue in schools. While the student population greatly diversified over the past few years, the teacher population remains largely from the dominant culture. This disparity between students and teachers highlights the necessity for the latter to better understand the reality of their students. The research accounts for the impacts of an intercultural pairing program attended by 143 future high school teachers on their perception of immigrant adolescents. The results show that participants developed a more nuanced perception of the situation of students from diverse backgrounds.

The Audet et al. text addresses the theme of violent radicalization prevention and does so through the theatre play “Who Killed Freebird?” The evaluation of this play through a survey administered to 953 students before and after the show and through 11 interviews with school stakeholders demonstrates the impact on the perceptions and attitudes of students and stakeholders. More specifically,

regional differences exist in terms of student perceptions, and certain attitudes of students and school stakeholders evolved after seeing the play. While teacher professional learning (TPL) is a desired outcome of professional development, it can only flourish under certain conditions. Sivia and Britton followed changes in two secondary teachers as a result of their school's implementation of project-based learning (PBL); this involved a major shift in the teachers' curricular practices. An inquiry-as-stance approach drawing on phenomenology was used. Especially salient was how TPL entailed a change in mindset. This involved engaging with PBL not as an object of learning but as a source for professional transformation, including through observing changes in one's students due to changes in one's practice. The authors conclude: professional development is most useful when the learning is taken up directly, when teachers cultivate a disposition of thinking of themselves as learners (among other learners), learn on their own terms, and in the company of other teacher-learners.

The Grandpré and Messier article focuses on the emotional competence of future high school teachers of French and the sciences. The results are based on a qualitative analysis of semi-structured interviews conducted with 15 interns, of logbooks, and of video recorded non-participant observations. Presented along the eight components of emotional competence, the results indicate that interns' attempts to take control are difficult and complex. Notably, it appears that interns have difficulty taking their emotions as well as the emotions of others into consideration and difficulty recognizing observable emotional cues.

The text written by Vincent presents a systematic literature review of 64 texts published in the past 20 years. In addition to offering an updated definition of the scriptural competence concept, its main components are presented (knowledge and abilities, cognitive resources, and relation to writing). Last, the intra interrelations and intercompetencies are explained and illustrated in a figure presented in the Discussion section of the article.

The Quebec school context is increasingly becoming aware of the issues faced by gifted students and it is towards this question that Baudry and colleagues turned their attention. Through a series of interviews with 24 gifted students, as well as their parents and teachers, they identified the factors that foster the educational success of these students with particular needs. Amongst these factors, the establishment of a positive teacher-student relation appears as an efficient mean to ensure the emotional support these students greatly need. The research also brings forward certain pedagogical practices that foster the motivation and learning of gifted students.

Falkenberg, Ukasoanya and Krespi's article extends what we know about student voice, here by listening to student perspectives on well-being. Children and youth bring their own perspectives, different from those of adults. As adults, we are ethically bound to listen even as their thoughts will/should have practical implications for research, policy, and practice. The research team

worked in collaboration with a school-based mental health steering committee in carrying out research at a large secondary school in Winnipeg, Manitoba, Canada. Students from a range of classes (music, sports, ESL, Science, mental health club) were invited to participate in a survey ( $n = 50$ ). Approximately half then participated in focus group interviews. Results are organized by each of the research questions: what characterizes student well-being; what a school ecology focused on well-being should look like; and the well-being capabilities that schools should help students develop. Findings are thoughtfully nuanced in relation to students' understandings and perceptions of how school can help them feel good about who they are and are becoming.

Desmarais, Rousseau, and Stanke are interested in the principles of universal pedagogy and in the role they can play in the support offered to university students. In the current situation, only students who received a diagnosis can benefit from personalized intervention measures while studies tend to demonstrate that taking into consideration the diversity of learner profiles enables to better support all university students. Their investigation, implemented in the form of a case study, revealed that the sixteen teachers that participated in the research are sensitive to universal pedagogy, but that they do not formally identify the strategies of this approach.

Güswell et al. consider the pedagogical heritage of violinist and teacher, Veda Reynolds, many of whose students went on to become great violinists or great music teachers. Their methodological approach rests on an ergonomics of teaching—a taking into account of the process from planning (“work prescribed”) to bringing something into being (“work achieved”). The authors situate this process within a teacher's set of concerns, which include piloting (trying out), creating an atmosphere, weaving (content into students' lives), and scaffolding (assisting). The researchers interviewed six of Veda Reynolds' former students who became music teachers. They were invited to reflect on a video recording of themselves in teaching, with their teacher peers (the other students of Veda Reynolds) offering commentary. What emerged was evidence in their teaching of Reynolds' pedagogical heritage of ‘searching with the student.’ The authors conclude by reflecting on the promise of an ergonomical approach.

The research of Breton, Bouchard, and Henry focuses on the preschool education of 5-year-old children by studying the child's levels of engagement (positive and negative) in their interactions with their teacher and their peers in different classroom contexts (activities and groupings). The results collected with the help of a survey administered to 113 children indicate the engagement during routines, transitions, free play, small group activities, etc. The results bring forward a low level of engagement of the child during their interactions with their teacher and a mid-level engagement in their interactions with their peers.

Teichert and Salman, for their part as early years researchers and practitioners, wade into the ongoing debate about the place digital literacy should occupy in

young children's lives (0-6 years). The article is a literature review of peer-reviewed articles published in English over the last decade that centered on digital literacy in early childhood settings (childcare centers, preschools, Kindergartens, etc.) and in particular, children's engagement with tablets. They found that most do not question whether digital literacy and devices should feature; it is rather a question of which ones and how. They recommend that early literacy practitioners take a broader approach, looking at the pedagogical potential of certain tools, especially for play-based learning.

This issue also contains two Notes from the Field. One, by Colognesi and Lucchini, focuses on a novel approach to teacher professional development. The approach (LETRA) involves teachers (within the same school) trying on different roles: Learner, Engineer, Teacher/Observer, Reflective Analyst. As each role is tried on, it is also lived through and experienced. In the Note, each role is supported by an example of how it felt to try it on and an example of how to apply the learning to the curriculum. For their part, Ngov, Miconi, Papazian-Zohrabian and Rousseau take on a timely concern as we finally emerge (we hope) from a protracted pandemic. They inquire into the implications of the pandemic for returning to school: what will be its lasting effects, ones that will follow us into re-opening? They consider such issues as social exclusion and stigmatization as well as anxieties and stress brought on by schools continuing to be perceived as "incubators" for infectious disease.

*Teresa Strong-Wilson, Alexandre Lanoix & Émilie Tremblay-Wragg*

## ÉDITORIAL

Dans ce numéro double, nous avons réuni quatorze articles et deux relevés de recherches, ainsi que plusieurs critiques de livres. Les articles portent sur l'éducation autochtone, mais adoptent différentes perspectives telles que le degré de satisfaction des étudiants inuits du Nunavut à l'égard de leur éducation postsecondaire (Rodon et al.), la préparation ressentie de la part des candidats-enseignants blancs à enseigner les étudiants autochtones dans leurs classes (Cherubini), ainsi qu'à l'analyse de la mesure dans laquelle les immigrants sont accueillis dans les écoles (Lessard), alors même que l'écart entre l'identité des enseignants et la diversité dans les écoles reste une question ouverte dans le domaine de l'éducation (Rahm, Turpin-Samson & Berberovic). Une pièce de théâtre sur la prévention de la radicalisation a permis d'identifier les réponses des élèves (perceptions et attitudes), qui ont ensuite pu être catégorisées régionalement (Audet et al.). Plusieurs articles traitent de la façon de mieux soutenir l'apprentissage des enseignants et l'enseignement soi-même (c'est à dire, l'apprentissage professionnel des enseignants – Sivia et Britton; l'apprentissage émotionnel – Grandpré et Messier; développer la compétence en écriture – Vincent) ou l'apprentissage des élèves (élèves doués – Baudry et al.) et la voix des étudiants (sur le bien-être à l'école; Falkenberg, Ukasoanya et Krespi). Différentes approches curriculaires ou pédagogiques sont également abordées : la conception universelle de l'apprentissage dans le contexte postsecondaire québécois dans un cas (Desmarais, Rousseau & Stanke) et, à l'aide d'une approche ergonomique, l'exploration des facteurs de la réussite pédagogique d'un professeur de musique dans l'autre cas (Güsewell et al.). Deux articles portent sur les jeunes enfants : les interactions enseignant-élève (Breton, Bouchard et Henry) et les questions récurrentes sur le moment où l'apprentissage de la littératie numérique devrait entrer en jeu (Teichert et Salman). Un des relevés de recherches propose une nouvelle approche du développement professionnel des enseignants (Colognesi & Lucchini) tandis que l'autre retourne sur le sujet pressant et toujours d'actualité des implications de la COVID-19 pour la vie d'écoles (Ngov et al.). Passons maintenant à une investigation plus approfondie du contenu du numéro, nous vous invitons à lire...

Le Nunavut a été établi en 1999, avec l'article 23 du Nunavut Land Claims Agreement prévoyant que les postes gouvernementaux seraient de plus en plus occupés par des Inuits. Rodon, Ratel, Gross, Lévesque et Okalik soulignent cette aspiration, puis relatent les expériences d'étudiants inuits du Nunavut qui ont

suivi des programmes collégiaux et universitaires. Ils examinent les tendances et les facteurs qui influencent leur réussite à passer du statut d'étudiant à celui de professionnel. Trois cent soixante-deux étudiants inuits (âgés de 17 à 63 ans) ont participé à un sondage de 70 questions. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse des correspondances multiples (ACM).

Les auteurs ont trouvé une forte relation entre la satisfaction au travail et l'expérience d'études postsecondaires, et ont été ravis d'apprendre que la plupart sont retournés dans leur communauté d'origine afin d'y travailler. Deux constats qu'ils identifient comme inquiétants sont les suivants: la discrimination linguistique systémique (favorisant ceux qui pouvaient parler anglais) et la baisse de la réussite professionnelle et du revenu des femmes, même si les femmes constituent la majorité des diplômés postsecondaires.

Cherubini a examiné de manière critique si 212 candidats à l'enseignement, à prédominance blanc, inscrits dans un programme concurrent d'une université ontarienne percevaient si leurs cours les avaient adéquatement préparés à répondre aux besoins des étudiants autochtones fréquentant les écoles publiques. L'utilisation d'une étude de méthodes mixtes, qui impliquait une enquête en ligne sous la forme de six questions à l'échelle de Likert, les a également invités à auto-évaluer le degré auquel on leur avait demandé d'interroger de manière critique leurs propres préjugés. Cherubini a ensuite administré un sondage post-stage, qui a fourni des résultats plus perspicaces sur les perceptions des candidats enseignants. Les recommandations basées sur ces résultats se concentrent sur l'intégration de l'éducation antiraciste et anti-oppressive aux programmes de formation des enseignants tout en ouvrant des espaces sans-danger afin d'effectuer l'investigation. Cherubini a également vu la valeur des stages en milieu scolaire qui exposaient les candidats enseignants à la grande diversité des élèves du système public, y compris des expériences avec des élèves autochtones.

Lessard présente une recherche-action participative qui visait à apprécier et documenter le potentiel de pratiques éducatives inductives pour le développement de rapports de reconnaissance des élèves nouveaux arrivants dans la communauté scolaire et civile. L'analyse itérative de différentes activités a démontré qu'elles se concentrent autour de leurs dimensions relationnelles. Trois conditions sont exposées afin d'orienter la mise en œuvre de pratiques pour ces élèves : la reconnaissance de l'humain dans l'enfant immigrant, la confiance et l'estime de soi et de l'autre et l'importance pour l'intervenant de se positionner en retrait de l'action.

Rahm, Turpin-Samson et Berberovic portent leur attention sur l'enjeu de la diversité dans les écoles. La population étudiante s'est beaucoup diversifiée au cours des dernières années, alors que les enseignants sont encore largement issus de la culture majoritaire. Cette disparité entre les élèves et les enseignants met en évidence la nécessité pour ces derniers de bien comprendre la réalité de leurs élèves. La recherche rend compte des impacts d'un programme de jumelage

interculturel de 143 futurs enseignants au secondaire sur leur perception des adolescents issus de l'immigration. Les résultats montrent que les participants ont développé une vision plus nuancée de la situation des élèves provenant de la diversité.

Le texte d'Audet et coll. aborde le thème de la prévention de la radicalisation violente et le fait par la voie de la pièce de théâtre « Qui a tué Freebird? ». L'évaluation de cette pièce au moyen d'un sondage administré à 953 élèves avant et après la représentation et avec des entretiens auprès de 11 acteurs scolaires démontre l'impact sur les perceptions et les attitudes des élèves et des acteurs. Plus précisément, des différences régionales existent au regard des perceptions des élèves et certaines attitudes des jeunes et des acteurs scolaires ont évoluées après avoir assisté à la pièce.

Bien que l'apprentissage professionnel des enseignants (APE) soit un résultat souhaité du développement professionnel, elle ne peut s'épanouir que sous certaines conditions. Sivia et Britton ont suivi les changements de deux enseignants du secondaire à la suite de la mise en œuvre de l'apprentissage par projet (APP) dans leur école; cela impliquait un changement majeur dans les pratiques curriculaires des enseignants. Une approche « inquiry-as-stance » s'appuyant sur la phénoménologie a été utilisée. La façon dont APE a entraîné un changement de mentalité a été particulièrement frappante. Cela impliquait de s'engager avec l'APP, non pas comme un objet d'apprentissage, mais comme une source de transformation professionnelle, notamment en observant les changements chez ses étudiants en raison de changements dans sa pratique. Les auteurs concluent que le développement professionnel est plus utile lorsque l'apprentissage est ressaisi directement, lorsque les enseignants se considèrent comme des apprenants (parmi d'autres apprenants), apprennent selon leurs propres conditions et en compagnie d'autres enseignants-apprenants.

L'article de Grandpré et Messier porte sur la compétence émotionnelle de futurs enseignants de français et de sciences au secondaire. Les résultats se basent sur l'analyse qualitative d'entrevue semi-dirigée auprès de 15 stagiaires, de journaux de bord et d'observations non participantes filmées. Les résultats sont présentés en fonction des huit composantes de la compétence émotionnelle et indiquent que les prises en charge en stages sont difficiles et complexes. Notamment, il semble que les stagiaires ont de la difficulté à prendre en compte leurs émotions et celles des autres et à reconnaître des indices émotionnels observables.

Le texte rédigé par Vincent présente une recension systématique de littérature de 64 textes publiés dans les 20 dernières années. En plus d'offrir une définition actualisée du concept de compétence scripturale, ses principales composantes sont présentées (les connaissances et les habiletés, les ressources cognitives et le rapport à l'écriture). Enfin, les interrelations intra et intercompétences sont expliquées et illustrées dans un schéma qui figure dans la section Discussion de l'article.

Les milieux scolaires québécois prennent de plus en plus conscience des enjeux auxquels font face les élèves doués et c'est à cette question que se sont intéressés Baudry et ses collègues. À travers une série d'entrevues avec 24 élèves doués ainsi qu'avec leurs parents et enseignants, ils identifient des facteurs qui favorisent la réussite éducative de ces élèves à besoins particuliers. Parmi ceux-ci, l'établissement d'une relation enseignant-élève positive apparaît comme un moyen efficace d'assurer le soutien affectif dont ces élèves ont grandement besoin. La recherche met également en évidence certaines pratiques pédagogiques qui favorisent la motivation et l'apprentissage des élèves doués.

L'article de Falkenberg, Ukasoanya et Krespi élargit ce que nous savons sur la voix des étudiants en écoutant les points de vue des étudiants sur le bien-être. Les enfants et les jeunes fournissent leurs propres perspectives, différentes de celles des adultes. En tant qu'adultes, nous sommes éthiquement tenus d'écouter vu que leurs pensées auront/devraient avoir des implications pratiques pour la recherche, les politiques et la pratique. L'équipe de recherche a travaillé en collaboration avec un comité qui dirige la santé mentale en milieu scolaire afin de mener des recherches dans une grande école secondaire de Winnipeg, au Manitoba, au Canada. Des élèves de divers cours (musique, sports, ESL, sciences, club de santé mentale) ont été invités à participer à un sondage (n = 50). Approximativement la moitié des étudiants ont ensuite participé dans des entrevues de groupes. Les résultats sont organisés selon chacune des questions de recherche: qu'est-ce qui caractérise le bien-être des étudiants; à quoi devrait ressembler une écologie scolaire centrée sur le bien-être; et les capacités de bien-être que les écoles devraient soutenir les élèves à développer. Les résultats sont judicieusement nuancés par rapport à la compréhension et aux perceptions des élèves sur la façon dont l'école peut les aider à se sentir bien d'eux-mêmes et des personnes qu'ils deviendront.

Desmarais, Rousseau et Stanke s'intéressent aux principes de la pédagogie universelle et au rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien apporté aux étudiants universitaires. Dans l'état actuel des choses, seuls les élèves ayant reçu un diagnostic peuvent bénéficier de mesures d'intervention individualisées alors que des recherches tendent à montrer que la prise en compte de la diversité des profils des apprenants permettrait de mieux accompagner tous les étudiants universitaires. Leur enquête, menée sous la forme d'une étude de cas, révèle que les seize enseignants qui ont participé à la recherche sont sensibles à la pédagogie universelle, mais qu'ils n'identifient pas formellement les stratégies qui en découlent.

Güsewell et al. considèrent l'héritage pédagogique du violoniste et professeur Veda Reynolds, dont beaucoup d'élèves sont devenus de grands violonistes ou de grands professeurs de musique. Leur approche méthodologique s'appuie sur une ergonomie de l'enseignement — une prise en compte du processus de la planification (« travail prescrit ») jusqu'à la réalisation (« travail réalisé »). Les

auteurs situent ce processus dans l'ensemble des préoccupations d'un enseignant, qui comprend le pilotage (essayer), la création d'une atmosphère, le tressage (l'ajout de contenu dans la vie des élèves) et l'échafaudage (l'assistance). Les chercheurs ont interrogé six des anciens élèves de Veda Reynolds qui sont devenus professeurs de musique. Ils ont été invités à réfléchir sur un enregistrement vidéo d'eux-mêmes dans l'enseignement, avec leurs collègues enseignants (les autres étudiants de Veda Reynolds) offrant des commentaires critiques. Le résultat fut la preuve de leur utilisation de l'héritage pédagogique de Reynolds de « chercher avec l'élève ». Les auteurs concluent en réfléchissant sur la promesse d'une approche ergonomique.

La recherche de Breton, Bouchard et Henry s'intéresse aux enfants de cinq ans à l'éducation préscolaire en étudiant les niveaux d'engagement de l'enfant (positifs et négatifs) dans ses interactions avec son enseignant(e) et ses pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements). Les résultats récoltés à l'aide d'un questionnaire auprès de 113 enfants font état de l'engagement lors des routines, des transitions, des jeux libres, des regroupements en petits groupes, etc. Les résultats font ressortir un faible niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant et un niveau moyen dans ses interactions avec ses pairs.

Teichert et Salman, pour leur part en tant que chercheurs et praticiens de la petite enfance, se sont lancés dans le débat en cours sur la place que devrait occuper la littératie numérique dans la vie des jeunes enfants de 0 à 6 ans. Cet article est une revue de la littérature d'articles évalués par des pairs publiés en anglais au cours de la dernière décennie centrés sur la littératie numérique dans les milieux de la petite enfance (centres de garde d'enfant, écoles préscolaires, écoles maternelles, etc.) et en particulier, l'engagement des enfants avec les tablettes électroniques. Ils ont constaté que la plupart des articles ne se posent pas question de si la littératie numérique et les appareils numériques devraient y figurer ; il s'agit plutôt de savoir lesquels et comment les introduire. Ils recommandent aux praticiens de littératie précoce d'adopter une approche plus large, en examinant le potentiel pédagogique de certains outils, en particulier pour l'apprentissage centré sur le jeu.

Ce numéro contient également deux relevés de recherches. Le premier, de Colognesi et Lucchini, se concentre sur une nouvelle approche du développement professionnel des enseignants. L'approche (LETRA) implique des enseignants (au sein d'une même école) essayant différents rôles tels qu'apprenant, ingénieur, enseignant/observateur et analyste réflexif. Au fur et à mesure que chaque rôle est essayé, il est également vécu. Dans le relevé, chaque rôle est accompagné d'un exemple de ce que l'on a ressenti en l'essayant et d'un exemple de la façon d'appliquer l'apprentissage au curriculum. Pour leur part, Ngov, Miconi, Papazian-Zohrabian et Rousseau s'occupent d'une inquiétude opportune alors que nous sortons enfin (nous l'espérons) d'une pandémie prolongée. Ils s'interrogent sur

les implications de la pandémie pour le retour à l'école: quels seront ses effets durables, ceux qui nous suivront jusqu'à la réouverture? Ils examinent des problèmes tels que l'exclusion sociale et la stigmatisation ainsi que les angoisses et le stress provoqués par les écoles qui continuent d'être perçues comme des «incubateurs» de maladies infectieuses.

*Teresa Strong-Wilson, Alexandre Lanoix & Émilie Tremblay-Wragg*

# POSTSECONDARY INUIT STUDENTS FROM NUNAVUT PATHWAYS: WHEN STUDENTS' SATISFACTION MEETS LANGUAGE DISCRIMINATION

THIERRY RODON *Université Laval*

JEAN-LUC RATEL *Université du Québec à Montréal*

PAMELA HAKONGAK GROSS *Nunavut Sivuniksavut*

FRANCIS LÉVESQUE *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

MAATALII OKALIK *Ilisimatusarfik Kalaallit Nunaat*

**ABSTRACT.** We present a multiple correspondence analysis (MCA) based on a survey of 362 Inuit students and graduates from Nunavut who attended college or university in Canada. Most participants reported that they were satisfied with their postsecondary educational experience and that postsecondary education had greatly improved their income and job outcomes. Results also show that postsecondary education clearly contributes to capacity building: Half of the participants reported working in their communities, and a majority said they wanted to work there. Nevertheless, some issues still need to be addressed by policymakers, the most notable being gender inequality in terms of job status, systemic discrimination against Inuit language speakers in the educational system, and the need to provide more access to postsecondary education.

**PARCOURS DES ÉTUDIANTS INUIT DE NIVEAU POSTSECONDAIRE DU NUNAVUT : QUAND LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS RENCONTRE LA DISCRIMINATION LINGUISTIQUE**

**RÉSUMÉ.** Nous présentons une analyse des correspondances multiples (ACM) basée sur une enquête menée auprès de 362 étudiants et diplômés inuits du Nunavut ayant fréquenté un collège ou une université au Canada. La plupart des participants ont déclaré qu'ils étaient satisfaits de leur expérience d'études postsecondaires et que celles-ci avaient grandement amélioré leur revenu et leur situation professionnelle. Les résultats montrent également que l'éducation postsecondaire contribue clairement au renforcement des capacités : la moitié des participants ont déclaré travailler dans leur communauté, et une majorité d'entre eux ont dit vouloir y travailler. Néanmoins, certains problèmes doivent encore être abordés par les décideurs politiques, les plus notables étant l'inégalité entre les sexes en termes de statut professionnel, la discrimination systémique à l'encontre des locuteurs de la langue inuite dans le système éducatif, et la nécessité d'offrir un meilleur accès à l'éducation postsecondaire.

Nunavut was created to allow Inuit to regain control of their homeland and to ensure that Inuit culture and values would be protected and enhanced, a goal which can best be achieved through an Inuit workforce. In keeping with this objective, Article 23 of the Nunavut Land Claims Agreement calls for a workforce reflective of the population of Inuit in Nunavut at all levels of government in the territory. However, with only 50% of Nunavut government employees being Inuit (Government of Nunavut, 2020) and only 40% representation at the federal government level (Murray, 2019), this is far from being the reality. This goal has only been reached at the municipal level, where 85% of employees are Inuit (Murray, 2019). There is therefore a strong need for Inuit with postsecondary education in order to increase the percentage of Inuit employed by the government.

The purpose of our article is to present an analysis of data collected during a survey on the educational and professional success of Nunavut Inuit who were attending or had attended postsecondary programs<sup>1</sup> at college<sup>2</sup> or university in Nunavut and/or outside Nunavut, a topic that has not been studied so far. Specifically, the survey sought to: a) collect data on postsecondary educational success among Inuit students within and outside Nunavut; and b) collect data on professional success among Inuit with a postsecondary education, depending on whether they graduated or not.

We present a bivariate and multivariate analysis of this data to answer the following questions:

- 1) What is the relationship between educational success and professional success amongst Inuit of Nunavut who have undertaken a postsecondary program?
- 2) Are there specific trends among these Inuit students that differ from the rest of Canadians?
- 3) What are the main factors that affect Inuit postsecondary student pathways and professional experiences?

Understanding these pathways would allow us to ascertain how postsecondary education can contribute to the social and political development of the territory.

## I. EDUCATION IN NUNAVUT

Between 1945 and 1970, schools in the Eastern Arctic were developed in a colonial context, in a period when Inuit were losing control of their homeland. With the transfer of administrative responsibility from federal to the Northwest Territories (NWT) authorities in 1970, the Eastern Arctic Inuit gradually began to regain control over their own education, notably with the integration of their languages and cultures into classrooms. From 1982 to 1999, responsibility for education was partly delegated to the local level. Then, with the creation of Nunavut in 1999, a Department of Education specific to the new territory was

established (McGregor, 2010). In spite of this, many concerns remain about developing a culturally relevant curriculum for Nunavut Inuit in a context where the high school dropout rate remains high. Berger (2009) and Skutnabb-Kangas et al. (2019) have also noted that English is privileged over Inuit languages at school, causing systemic discrimination<sup>3</sup> against students who are not fluent in the dominant language.

The idea of creating a university in the Northern Canadian territories has been around since 1964 but has only been discussed more seriously in recent years (Graham, 2015). Nunavut Arctic College was established in 1995. Originally founded in 1968 as the Adult Vocational Training Centre and renamed Arctic College in 1982, it offers vocational, adult education, and postsecondary programs throughout Nunavut (Rodon et al., 2018a). The typical Nunavut Arctic College student is a mother between 30 to 40 years old who is pursuing a postsecondary education without having earned a high school diploma (Gaviria, 2013). Gaviria has also noted that even if Nunavut Arctic College is present in each community, the number of programs actually available is small, especially at the postsecondary level.

Some programs are offered locally in collaboration with universities and colleges from outside Nunavut, but most students must leave the territory to pursue postsecondary education (Rodon et al., 2015; Rodon et al., 2018b). Student funding comes primarily from territorial (FANS) and regional (Inuit organizations) sources (Rodon et al., 2018b). Despite research showing that students are generally satisfied with their educational experience (Rodon et al., 2015), the lack of locally available programs is still a negative factor affecting prospective postsecondary students. This limited availability of postsecondary options can be attributed to the colonial context in which higher education evolved in Northern Canadian territories (Black, 2015) such that Inuit who want to pursue a postsecondary education face challenges largely unknown to other postsecondary students from Southern Canada (Rodon et al., 2015). For example, the majority must move away from home, remove themselves from their network, and live in locations that are foreign to them. This unique and challenging context engenders a need for better understanding as to how better postsecondary education opportunities can contribute to the social, political, and economic development of the territory.

## 2. METHODOLOGY

Data was collected through a 70-question survey completed by 362 Inuit participants throughout Nunavut, 66.2% of whom were women (239 out of 361<sup>4</sup>) and 33.8% were men (122 out of 361). Questions covered education history (K–12), postsecondary experience, job experience, and sociodemographic information. All participants had studied, or were studying, at a postsecondary institution in Nunavut (Nunavut Arctic College) or outside of the territory

(mostly in Ontario and Manitoba) and had college and university experience. According to the National Household Survey Aboriginal Population Profile for 2011 (Statistics Canada, 2013), 61.7% of the 2,230 Nunavut Inuit with college or university degrees or certificates are women; this would indicate that our sample closely resembled the surveyed population. All participants were aged between 17 and 63, the median age being 31 years old; 49.2% were born in the Qikiqtaaluk region (177 out of 360), 37.5% in the Kivalliq region (135 out of 360), 8.9% in the Kitikmeot region (32 out of 360), and 4.4% outside of Nunavut (16 out of 360).

The survey was first tested in March 2012 with Nunavut Sivuniksavut students,<sup>5</sup> who gave useful feedback to the research team. Funding was then secured from the Nunavut General Monitoring Plan. From September 2012 to January 2013, 70 surveys were administered using a snowball methodology. Preliminary results were presented to Nunavut stakeholders in Iqaluit in March 2013. Among them were representatives from Nunavut Arctic College, the Coalition of Nunavut District Education Authorities, Nunavut Tungavik Inc., the Government of Nunavut, Inuit Tapiriit Kanatami, the Nunavut Research Institute, and the Nunavut General Monitoring Plan. Stakeholders validated the data, provided useful feedback, and encouraged the team to administer more surveys to gain a better idea of the situation. Following this meeting, additional funding was secured from the Nunavut General Monitoring Plan, and this time, two Inuit regional coordinators were also hired to tour Nunavut communities in order to administer surveys, meet local authorities, and hire and train local researchers. In the summer of 2013, the Qiqiktani coordinator, Maatalii Okalik, visited Iqaluit, Kimmirut, Qikiqtarjuaq, Iglulik, and Pond Inlet, while the Kivalliq and Kitikmeot coordinator, Pamela Gross, visited Cambridge Bay, Arviat, Rankin Inlet, Baker Lake, and Kugluktuk. They hired local surveyors in each community. Using the snowball method, they administered 292 surveys, bringing the total to 362. Preliminary results were presented to many of the same stakeholders at a final meeting held in Iqaluit in February 2014. Again, this meeting was an opportunity for the team to validate the data and obtain additional feedback. A preliminary 57-page report was subsequently made available to all stakeholders for comments, generating further feedback useful for interpreting the data.

Surveys were administered with iPads using an app designed to facilitate survey administration. The app was chosen because it could be used offline, an important feature in the many Nunavut communities where Wi-Fi is not widely available. Once surveys were completed, coordinators synchronized them with a centralized database hosted by the app. The decision to hire regional coordinators and local researchers proved fruitful, as it allowed us to obtain a high number of participants. Having Inuit become involved in the project, both as coordinators and as local researchers, also improved the quality of the relationship between the research team and the communities. Local authorities were extremely open to providing researchers and coordinators with office space, airtime on community

radio to introduce the project, and so forth. We did have minor technological issues at times, and high turnover of local researchers in some communities, but the project generally ran smoothly.

For the analysis, we used a bivariate analysis, crossing survey responses by language, region, and gender. These results are presented in the “Main Influences” section of this paper. Additionally, given our interest in the relationship between factors related to appreciation of the postsecondary experience and satisfaction at work,<sup>6</sup> we chose a method that focuses on associations between the answers given by participants: multiple correspondence analysis (MCA). This method was initially developed by Benzécri et al. (1973) and has been internationally recognized since the 1980s (Le Roux & Rouanet, 2010).

Through our MCA model, we identified a total of six variables (language, home region in Nunavut, gender, parents’ educational attainment, satisfaction at work, and appreciation of the postsecondary experience). We had to rely on multiple imputation using the fully conditional specification method (FCS) (van Buuren, 2007). This operation allowed us to replace missing data with imputed data based on the answers given by participants.<sup>7</sup> These results are presented in the “Multidimensional Model of Educational and Professional Pathways” section of this article.

### 3. SAMPLE CHARACTERISTICS

Our sample was composed of a total of 362 participants from Nunavut who attended a postsecondary program. All participants were aged between 17 and 63, the median age being 31 years old. The survey sample represented about 16.2% of Nunavut Inuit with postsecondary experience at college or university, based on a population of 2,230 Inuit aged 15 years and older with a “College, CEGEP or other non-university certificate or diploma,” “University certificate or diploma below bachelor level,” or “University certificate, diploma or degree at bachelor level or above” (Statistics Canada, 2013).<sup>8</sup>

#### 3.1 Geographic Profile

About half of the participants (49.2% or 177 out of 360) were born in the Qikiqtaaluk region, 37.5% in the Kivalliq region (135 out of 360), 8.9% in the Kitikmeot region (32 out of 360), and 4.4% outside of Nunavut (16 out of 360). According to the 2011 *NHS Aboriginal Population Profile* (Statistics Canada, 2013),<sup>9</sup> our sample is close to the proportion of Inuit aged 15 years and over with college or university diplomas or certificates living in Qikiqtaaluk (56.9%). However, our sample overrepresented Inuit from Kivalliq (25.9%) and underrepresented Inuit from Kitikmeot (17.2%). Most participants (83.4% or 286 out of 343) had attended high school in Nunavut: 47.2% in Qikiqtaaluk, 29.4% in Kivalliq, and 6.7% in Kitikmeot.<sup>10</sup> One year prior to starting postsecondary education, most

participants (84.7% or 298 out of 352) had also been living in Nunavut: 44.0% in Qikiqtaaluk, 32.1% in Kivalliq, and 8.5% in Kitikmeot.

Most participants saw the postsecondary experience as a way to develop new skills that would be useful in their home communities. About two thirds of them (67.1% or 232 out of 346) were living in the communities where they were born. The most important reasons keeping them there were to be with family members and spouses (85.8% or 205 out of 239) and because it was where their work was situated (57.1% or 137 out of 240). Of the 32.9% of participants (114 out of 346) living outside of their home communities, most said it was because they had either wanted to move (27.9% or 43 out of 154) or pursue an education (27.3% or 42 out of 154).

Most of the participants (54.7% or 197 out of 360) were working in their home communities at the time of the survey. Among those who were not, 61.4% (97 out of 158) would have liked to have been, had they had the opportunity to do so. Interestingly, 67.9% (133 out of 196) of participants working in their home communities also said they were prepared to move to improve their job or career opportunities. Thus, although home communities seem to occupy an important place for most participants, a large majority of participants would have nevertheless agreed to move to improve their career prospects.

### 3.2 Educational Background

A substantial majority of the participants (74.6% or 249 out of 334) had a high school diploma, having graduated from Grade 12 (68.0% or 227 out of 334) or completed a Nunavut High School Equivalency Diploma (6.6% or 22 out of 334). This proportion is much higher than it is for Nunavut Inuit in general (33.3%). A majority (60.2% or 215 out of 357) of participants had never repeated a grade in school, 29.7% had repeated once (106 out of 357), and 10.1% had repeated twice or more (36 out of 357). Data also showed that survey participants had higher educational attainment than their parents: in 22.6% of cases (74 out of 328), neither parent had completed elementary school (Grade 6); in 43.3% of cases (142 out of 328), neither parent had completed high school (Grade 12); in 32.0% of cases (105 out of 328) at least one parent had completed high school; and in 24.7% of cases (81 out of 328) at least one parent had a postsecondary education. Even so, educational attainment was higher among the participants' parents than among the overall Nunavut Inuit population. According to the 2011 *NHS Aboriginal Population Profile* (Statistics Canada, 2013), 66.7% of those aged 15 and older have no certificate, diploma, or degree; 12.6% have a high school diploma as their highest diploma; and 20.6% have a postsecondary certificate, diploma, or degree (including 7.8% with apprenticeship or a trades certificate or diploma). Therefore, although participants' parents had less postsecondary education than the general population in Nunavut, more of them had graduated from high school.

### 3.3 Postsecondary Experience

Most participants had undertaken two postsecondary programs or more (58.0% or 202 out of 348). Only 1.8% (6 out of 327) had not completed a postsecondary program and 41.0% had completed two or more programs (134 out of 327). The most frequent reasons invoked for quitting a program were lack of interest or motivation (45 answers), financial reasons (36 answers), family responsibilities<sup>11</sup> (33 answers), homesickness (31 answers), job opportunities (26 answers), lack of support (24 answers), bad results (23 answers), or being pregnant or having to take care of children (22 answers).

In order to improve their postsecondary experience, participants mentioned the need to improve access to daycare (65.8% or 208 out of 316), increase and adapt funding (57.6% or 182 out of 316), and improve the availability of housing for families (23.4% or 74 out of 316). The vast majority (81.6% or 284 out of 348) said they wanted to go back to school to pursue other postsecondary programs. Participants showed high academic satisfaction with their postsecondary experiences:<sup>12</sup> 22.0% were very satisfied (54 out of 246), 76.4% were satisfied (188 out of 246), and only 1.6% were dissatisfied (4 out of 246).

In terms of financial support, Inuit postsecondary students from Nunavut have access to various options to cover the cost of postsecondary education. The Nunavut government provides assistance through FANS (Financial Assistance for Nunavut Students), which requires that students take a full course load and work toward a diploma, certificate, or degree. Some students also have access to funds through their regional Inuit organization. Many also have parents helping them while some pay certain expenses by working.

In short, survey participants had access to a variety of funding sources to pay for their postsecondary education. About half received a grant, bursary, or scholarship funding (53.4% or 187 out of 350), and 32.8% (115 out of 351) received funding through their regional Inuit organization. The vast majority (74.6% or 197 out of 264) received funding through FANS, followed by Inuit organizations (9.1% or 24 out of 264), Kakivak<sup>13</sup> (8.0% or 21 out of 264), or other sources (8.3% or 22 out of 264). Another 23.4% (82 out of 351) worked and used their own savings, 16.8% (59 out of 352) received loans from their parents they did not have to pay back, and 4.1% (12 out of 294) received a bank loan or a line of credit. Nevertheless, only 32.5% of participants (111 out of 342) felt that the money they had was sufficient for their needs: 24.0% (82 out of 342) said it was not sufficient, and 43.6% (149 out of 342) said it was barely sufficient.

### 3.4 Professional Experience

About half of the participants (46.7% or 43 out of 92) agreed with the statement that they were working in a field related to their postsecondary education, whereas 28.3% disagreed (26 out of 92) and 25.0% neither agreed nor disagreed (23 out of 92). This suggests the desire for a strong link between postsecondary

education and the type of job participants held, but it was impossible to know if those who were not working in a related field had been unable to find such work or had moved on to another job after having worked in a field related to their education.<sup>14</sup> We do know, however, that 76.2% of participants (256 out of 336) were employed when they answered the survey (68.2% full time and 8.0% part time), and that only 9.2% (31 out of 336) were looking for work. Another 7.4% (25 out of 336) were at school, 3.3% (11 out of 336) were at home, 0.9% (3 out of 336) were engaged in subsistence activities, and 3.0% (10 out of 336) reported a combination of the above. When compared to data from the 2011 *NHS Aboriginal Population Profile* (Statistics Canada, 2013), participants had a much better work situation than the general Nunavut Inuit population,<sup>15</sup> in which 43.7% of people aged 15 and over were employed, 13.3% were unemployed, and 43.0% were not active in the labour force. This indicates that pursuing postsecondary education increases one's chances of being employed and being part of the labour force.

The vast majority of participants (79.4% or 282 out of 355) had jobs before pursuing postsecondary education, mostly in administrative support (32.5% or 89 out of 274) and retail (27.0% or 74 out of 274). More than one third (39.4% or 108 out of 274) held jobs that required postsecondary education (executive, management, professional, and paraprofessional positions). Data thus showed that job status increased with postsecondary education. Indeed, the number of participants holding jobs at the lower end of the spectrum decreased. For example, the number of participants working in retail dropped from 27.0% to 3.4% (8 out of 234). This drop can be explained by two factors: a) postsecondary education gives participants the capacity to work in better jobs; and b) participants, many of whom had held retail jobs while in high school or while pursuing postsecondary education, were old enough to move away after completing their studies. The number of participants working in administrative support also decreased from 32.5% to 28.6% (67 out of 234), whereas the number of professionals increased from 14.6% to 23.9% (56 out of 234). The number of middle managers doubled (from 8.4% to 15.8% or 37 out of 234) and the number of senior managers increased six times (from 1.8% to 10.7% or 25 out of 234).<sup>16</sup>

Overall, the vast majority of participants were satisfied (58.6% or 163 out of 278) or very satisfied (34.9% or 97 out of 278) with their jobs.<sup>17</sup> Only 4.7% were dissatisfied (13 out of 278) and 1.8% strongly dissatisfied (5 out of 278).

#### 4. MAIN INFLUENCES (BIVARIATE ANALYSIS)

Bivariate analysis consists of measuring the effect of one variable on another to determine if there is a significant association. In this section, we identify the main associations concerning postsecondary students' pathways and professional experiences. The degree of significance is measured using the Pearson chi-squared test, which evaluates whether a difference between the

results observed and a null hypothesis (i.e., a hypothesis that postulates no difference between two variables) is due to chance. The data presented in this section are for results that successfully passed the Pearson chi-squared test at 0.05 or less (asymptotic significance, 2-sided).<sup>18</sup> Results that passed at a slightly lower quality level are mentioned in a footnote. We identified three main influences on postsecondary students' pathways and professional experiences: main language spoken at home, region where they were living 12 months before entering postsecondary education, and gender.

#### 4.1 Language

Approximately the same proportion of participants mainly used English (44.2% or 159 out of 360) or an Inuit language (43.3% or 156 out of 360) at home, and 12.2% used both (44 out of 360).<sup>19</sup> The 2011 *NHS Aboriginal Population Profile* (Statistics Canada, 2013) indicates that 60.7% of Nunavut Inuit most often speak an Inuit language at home, which means that the survey participants were less likely to speak an Inuit language at home than Nunavut Inuit in general. Furthermore, 89.2% of all participants (322 out of 361) said they were fluent in English and 74.0% in an Inuit language (267 out of 361).

As Table 1 shows, language is a major factor impacting postsecondary education for Nunavut Inuit. As we can see, participants from Qikiqtaaluk<sup>20</sup> (56.9% or 87 out of 153) and Kivalliq (46.9% or 53 out of 113) were more likely to speak an Inuit language at home than those from Kitikmeot (3.3% or 1 out of 30) and outside (24.1% or 13 out of 54). Conversely, English was more widely used at home in Kitikmeot (93.3% or 28 out of 30) and outside (72.2% or 39 out of 54), followed by Kivalliq (38.9% or 44 out of 113) and Qikiqtaaluk (26.8% or 41 out of 153). Combined use of Inuit and English at home was more frequent among participants from Qikiqtaaluk (15.7% or 24 out of 153) and Kivalliq (14.2% or 16 out of 113) but represented only 3.3% of those from Kitikmeot (1 out of 30) and 3.7% of those from Nunavut (2 out of 54).

TABLE 1. *Main influence: Language spoken at home*

	Inuit Language	English	Both Inuit and English
Region of residency 1 year before postsecondary	More prevalent in Qikiqtaaluk (56.9%) and Kivalliq (46.9%)	More prevalent in Kitikmeot (93.3%) and outside Nunavut (72.2%)	More frequent in Qikiqtaaluk (15.7%) and Kivalliq (14.2%)
Parents' educational attainment	26.3% with Grade 12 10.9% with postsecondary education	40.9% with Grade 12 37.0% with postsecondary education	14.7% with Grade 12 23.5% with postsecondary education
Having a room to do homework (high school)	83.8%	92.9%	69.0%

Grade repeated (high school)	44.1%	32.9%	47.7%
Graduation (high school)	67.1%	87.6%	60.5%
Age of entry (postsecondary)	24.76 years old (mean)	21.35 years old (mean)	23.69 years old (mean)
Received grants, bursaries, or scholarships (postsecondary)	47.4%	63.8%	38.6%
Academic satisfaction (postsecondary)	13.0% strongly satisfied 83.7% satisfied	28.8% strongly satisfied 70.3% satisfied	23.5% strongly satisfied 76.5% satisfied

Participants who mainly used English at home were a little more likely to have had access to a room to do their homework (92.9% or 91 out of 98) than those who mainly used an Inuit language (83.8% or 109 out of 130) or both languages (69.0% or 29 out of 42). This means that they had better material conditions at home during high school, a factor we can link to the known effect of a good environment on homework completion (Xu & Wu, 2013). They were also more likely to have graduated from high school (87.6% or 120 out of 137) than those mainly using an Inuit language (67.1% or 102 out of 152) or both English and an Inuit language (60.5% or 26 out of 43). In addition, the proportion of students who repeated a grade<sup>21</sup> was lower among participants who spoke mainly English at home (32.9% or 52 out of 158) compared to those who spoke mainly an Inuit language (44.1% or 67 out of 152) or who spoke both (47.7% or 21 out of 44). These same participants were also more likely to have parents with higher educational attainment:<sup>22</sup> 40.9% (63 out of 154) had parents who had completed Grade 12 or equivalent and 37.0% (57 out of 154) had parents with postsecondary experience. In comparison, 26.3% (36 out of 137) of those who mainly spoke an Inuit language at home had parents who had completed Grade 12 or equivalent, and 10.9% had parents with some postsecondary experience (15 out of 137). For those who spoke both languages at home, these numbers were respectively 14.7% (5 out of 34) and 23.5% (8 out of 34).

Survey participants who mainly spoke English at home tended to be a little younger in age (mean of 21.4 years old,  $n = 142$ ) than those who mainly spoke an Inuit language (23.7 years old,  $n = 129$ ) or both languages (24.8 years old,  $n = 37$ ). They were also more likely (63.8% or 97 out of 152) to have received money from grants, bursaries, or scholarships (including from an Inuit organization) than those who mainly spoke an Inuit language (47.4% or 72 out of 152) or those who spoke both languages (38.6% or 17 out of 44).

We also observed that participants who mainly spoke English at home had higher academic satisfaction, with 28.8% (34 out of 118) strongly satisfied and 70.3%

(83 out of 118) satisfied compared to 13.0% (12 out of 92) strongly satisfied and 83.7% (77 out of 92) satisfied for those who mainly spoke an Inuit language, and 23.5% (8 out of 34) strongly satisfied and 76.5% (26 out of 34) satisfied for those who spoke both.

#### 4.2 Region

As Table 2 shows, the region where participants were living one year before starting postsecondary education<sup>23</sup> had more influence on professional status than educational experience. However, we also note that fewer students from Kivalliq (40.9% or 45 out of 110) received money from grants, bursaries, or scholarships than those from Kitikmeot (69.0% or 20 out of 29), Qikiqtaaluk (56.0% or 84 out of 150), or outside Nunavut (66.0% or 35 out of 53). Furthermore, the proportion of students receiving FANS funding was different for students from Nunavut and those from outside, ranging from 78.0% to 87.0% for the former depending on the region (for a total of 173 out of 219), and 48.7% for those from outside (19 out of 39).

TABLE 2. *Influence of region of residency prior to start of postsecondary education*

	Kitikmeot	Kivalliq	Qikiqtaaluk	Outside Nunavut
On grants, bursaries, and scholarships (postsecondary)	69.0%	40.9%	56.0%	66.0%
On employment income	86.2%	78.4%	62.7%	77.8%
On self-employment income	0.0%	6.8%	13.8%	26.7%
On working full time	64.3%	80.4%	58.3%	74.5%

Participants from Kitikmeot were more likely to declare employment income (86.2% or 25 out of 29), followed by participants from Kivalliq (78.4% or 87 out of 111), outside Nunavut (77.8% or 42 out of 54), and Qikiqtaaluk (62.7% or 94 out of 150). Self-employment income was more commonly declared outside Nunavut (26.7% or 4 out of 15), followed by Qikiqtaaluk (13.8% or 24 out of 174), Kivalliq (6.8% or 9 out of 132), and Kitikmeot (0% or 0 out of 32).

Even though a clear majority of participants reported having full-time employment (including self-employment), the percentage was higher in Kivalliq (80.4% or 86

out of 107) and outside of Nunavut (74.5% or 35 out of 47) than in Kitikmeot (64.3% or 18 out of 28) or Qikiqtaaluk (58.3% or 84 out of 144).

#### 4.3 Gender

The study population was made up of 239 women (66.2%) and 122 men (33.8%).<sup>24</sup> According to the 2011 *NHS Aboriginal Population Profile* (Statistics Canada, 2013), women represent 46.7% of Nunavut Inuit aged 15 or older with a postsecondary certificate, diploma, or degree. At first glance, there seems to be a discrepancy between the sample's gender rate and that of Nunavut Inuit with postsecondary experience. However, a large portion of the difference can be explained by the fact that 77.9% of people with apprenticeship and trades certificate are men, a population excluded from our sample. At the time of the survey, there were 1,375 Inuit women (61.7%) and 860 Inuit men (38.6%) with college and university diplomas or certificates. Thus, our sample closely resembles that of the surveyed population.

TABLE 3. *Influence of gender*

	Male	Female
Received money from parents and family	11.0%	19.7%
Graduated from high school	69.4%	77.3%
Mentioned the impact of housing for families on having better access to postsecondary education	16.2%	27.1%
Job sector before postsecondary education	Retail (31.8%) Professional (24.7%) Administrative support (21.2%)	Administrative support (37.8%) Retail (24.5%) Paraprofessional (14.4%)
With children during postsecondary education	28.3%	48.9%
Impact of having children during postsecondary education	32.6% with important impact 2.3% said it prevented them from finishing their program	43.5% with important impact 10.5% said it prevented them from finishing their program

As Table 3 shows, we can also see gender differences with respect to the money received from parents or family members: 19.7% of women (46 out of 233) received family financial support compared to 11.0% of men (13 out of 118). In terms of academic satisfaction,<sup>25</sup> women were also more likely to be strongly satisfied (24.9% or 42 out of 169) than men (15.8% or 12 out of 76).<sup>26</sup> Fewer men entered postsecondary education with a high school diploma (69.4% or 75 out of 108) than women (77.3% or 174 out of 225). On the question of how to improve access to postsecondary education, 27.1% of women (57 out of

210) called for improved access to housing for families, compared to 16.2% of men (17 out of 105). As for the kinds of jobs participants had before entering postsecondary education, women primarily held administrative support (37.8% or 71 out of 188), retail (24.5% or 46 out of 188), or paraprofessional positions (14.4% or 27 out of 188), while men mostly held retail (31.8% or 27 out of 85), professional (24.7% or 21 out of 85), or administrative support positions (21.2% or 18 out of 85).

We also found significant differences between men and women concerning parental responsibilities during their studies. Less than half the participants (41.9% or 149 out of 356) reported having to take care of children while pursuing postsecondary education, but of those, 48.9% were women (115 out of 235) compared to 28.3% who were men (34 out of 120). About half (50.9% or 85 out of 167) of those taking care of children said it had had limited or no impact on their postsecondary education (46.0% for women, or 57 out of 124, and 65.1% for men, or 28 out of 43). Another 40.7% (68 out of 167) said it had had a significant impact (43.5% for women, or 54 out of 124, and 32.6% for men, or 14 out of 43) and 8.4% (14 out of 167) said it had prevented them from finishing the program they were undertaking (10.5% for women, or 13 out of 124, and 2.3% for men, or 1 out of 43).<sup>27</sup>

## 5. MULTIDIMENSIONAL MODEL OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PATHWAYS

Drawing on an exploratory approach, we used multiple correspondence analysis (MCA) to look at the relationships between explanatory variables and the educational and professional pathways of Nunavut postsecondary students, using the inflated data set ( $n = 9,412$ ), that is, the original data set ( $n = 362$ ) plus 25 imputed data sets using the fully conditional specification method (FCS) (van Buuren, 2007). The objective of our model was to study the associations between variables. The MCA model was built on the six variables described earlier (language, home region in Nunavut, gender, parents' educational attainment, satisfaction at work, and appreciation of the postsecondary experience) and explains 51.2% of the total inertia (the amount of variation), as we can see in Table 4.

TABLE 4. *Model summary*

	Variance Accounted For	
	Total (Eigenvalue)	Inertia
Dimension 1	1.757	0.293
Dimension 2	1.316	0.219
Total	3.073	0.512
Mean	1.536	0.256

The MCA factor plot shows some relationships between variable categories. Variable categories are positively linked when they are close on the plot. Conversely, negatively correlated variable categories are positioned on opposed quadrants. If we look at the “big picture” for our model, we can see, for example, that the quadrant at the lower right groups women who considered their postsecondary experience was strongly successful, who were strongly satisfied at work, who had parents with postsecondary experience, and who were in Kivalliq one year before accessing postsecondary.

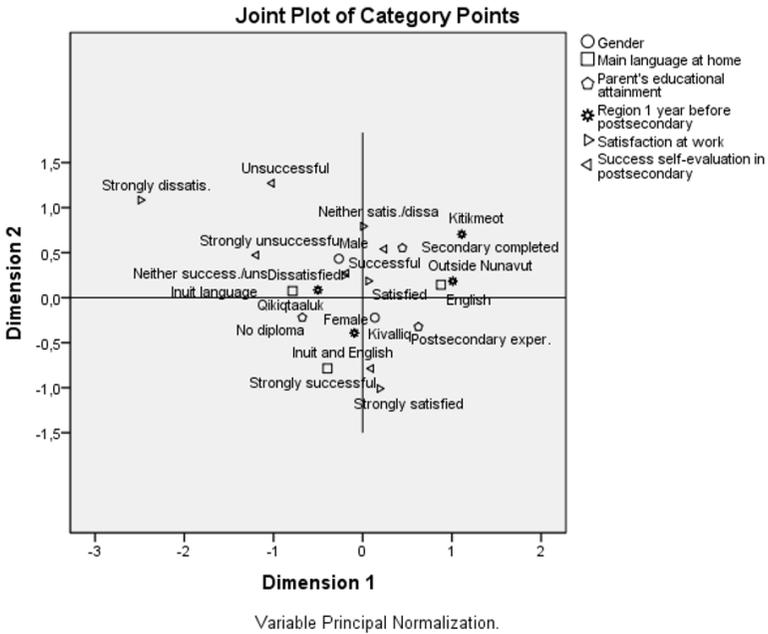


FIGURE 1. *Multidimensional model illustration*

As shown on Figure 1, the MCA factor plot reveals that the language spoken at home is an important determinant of job satisfaction. Participants who mainly spoke English at home were more likely to have parents with postsecondary experience and to come from Kitikmeot or outside Nunavut. Participants who mainly spoke an Inuit language at home were more likely to have parents without a diploma, to come from Qikiqtaaluk, and to be strongly dissatisfied with their jobs.

We also see strong links between satisfaction at work and appreciation of the postsecondary experience. For example, participants who felt that their postsecondary experience was strongly successful were more likely to be strongly satisfied at work. In contrast, participants who felt that their postsecondary experience had been unsuccessful were more likely to be strongly unsatisfied at

work. The same relationship can be seen for those who felt their postsecondary experience had been strongly unsuccessful (and who were more likely to be strongly unsatisfied at work).

Some links could not be established because of the quality of the representation of certain variable categories on the plot. This happens when variable categories are near the origin and is due to the size of our sample ( $n = 362$ ), even though it represents about 16.2% of the population. Consequently, we must remain vigilant about possible type II errors (where we conclude there is no link between two categories, but there is effectively a link for the population).

For our part, we prefer to remain cautious and not mention in the MCA the possible relationships that we observe on the graphic but cannot be verified. This is why all the associations previously described between categories were evaluated formally using chi-squared statistics on the enhanced dataset. However, given the need to use multiple imputation, this statistic is approximately 26 times higher than the one that could be observed on the original dataset if there were no missing data. For this reason, chi-squared values should be divided by 26, and  $p$  values reevaluated. For variables with a significant association, the standardized residuals were computed for each cell of the contingency table, as suggested by Agresti (2013).<sup>28</sup>

## 6. DISCUSSION

Our results clearly show that Nunavut Inuit who go on to postsecondary education are largely satisfied with their experience and current job situation. These results are consistent with general trends for Canadian postsecondary graduates, who experience better conditions in the job market than those without a postsecondary education, independent of their field of studies (Frenette, 2019). Furthermore, we know that the vast majority of Canadian undergraduate students are satisfied or very satisfied with their experience at university (Canadian University Survey Consortium, 2011). We can also link those results to the positive impacts of postsecondary education on Indigenous Canadians in terms of employment and income (Hull, 2005). Denkenberger et al. (2015) have also highlighted the positive economic impact of postsecondary education for graduates in Northern communities.

Even if access to postsecondary education in Canada has significantly improved over the last several decades, there are still regional differences — not only between the Northern and Southern regions, but also between provinces (Finnie et al., 2015). Some groups are also much more likely to be excluded from colleges and universities due to their socioeconomic background (Kamanzi et al., 2010) or culture (Robson et al., 2018), as is still very much the case for Indigenous Peoples (Statistics Canada, 2013). Participants in our study who spoke an Inuit language or both English and an Inuit language at home were generally satisfied with their postsecondary and professional experiences, even though their overall

satisfaction was less positive than those who spoke mainly English at home. Another strong association is observed between language and the region where participants were living one year before entering postsecondary education. There were numerous similarities between participants from Kitikmeot and outside Nunavut, and between those from Qikiqtaaluk and Kivalliq: English is more important in the first two regions and Inuit languages in the last two. These findings are consistent with the concept of systemic discrimination in the Nunavut education system developed by Skutnabb-Kangas et al. (2019) in that they show better postsecondary outcomes for students who speak English at home.

This situation also has consequences for the labour market, since those who do better at work are those who speak English at home and, for that reason, have had better access to postsecondary education. As Berger (2009), Tester and Kulchyski (1994), and Van Meenen (1994) have noted, the school system was developed as an instrument of colonial policy to move Inuit into settlements and to prepare them for the wage economy. We can agree with Berger that Eurocentrism might still be a major issue in the Nunavut school system, reducing the academic success of Inuit-speaking students. This is also the case more generally in the Canadian North, as O’Gorman and Pandey (2015) have observed. Their statistical analysis of school success in Northern communities indicated that being taught in an Aboriginal language reduces the probability of graduating from high school. In comparison, Finnie et al. (2015) showed that there are generally no significant differences between official language minorities (French outside Quebec and English in Quebec) regarding access to postsecondary education, with the exception of Quebec Anglophones, who are more likely to have access than other Quebecers.

Even though participants in our survey were generally satisfied with their postsecondary experience and job situation, the level of satisfaction was higher for women than men. More specifically, we found that men were largely overrepresented among the relatively small number of participants who expressed dissatisfaction on these variables. These results are not surprising considering the gender gap in favor of women in postsecondary access and achievement is well documented in developed countries (OECD, 2020) and in Canada (Frenette & Zeman, 2008), and considering that Canadian women are more likely to earn a college or university diploma than men, but less likely to obtain a trades certificate (Ferguson, 2016). Among the Inuit population, Kleinfeld and Andrews (2006) have also pointed to a “male malaise” among Alaskan Aboriginal students leading to greater disengagement from postsecondary education.

Most participants in our survey were first-generation postsecondary students, since few of their parents had any postsecondary experience. This means that the majority of Nunavut postsecondary students do not fit into the “heirs” model (Bourdieu & Passeron, 1964). Those who do, however, generally have a more positive postsecondary experience. We can also link our results to Salokangas and

Parlee (2009), who noted the influence of family social position on educational outcomes for Inuit youth in Tuktoyaktuk (Northwest Territories):

If a family is strongly anchored in the political, traditional, and wage economies, it will envision more schooling and lucrative options for its young people and encourage them to seek higher education in order to come back and find wage employment. If a family struggles to be self-sufficient, it will see formal education as a means to 'get out of the community' or to become better able to fight for the scarce jobs. (p. 202)

Finally, we know from Kamanzi et al. (2010) that first-generation students in Canada have a lesser chance of accessing higher education, but an equal chance of completing their studies once admitted. This means that the major challenge for first-generation students across the country is getting into higher education in the first place. In Nunavut more specifically, this challenge is most closely associated with language and with the geographic mobility required to pursue postsecondary education in the South. Only one third of our survey participants reported having enough money to adequately live on during their postsecondary studies. Financial support remains a crucial factor for all Indigenous students in Canada, and we also know that community allocations for First Nations postsecondary students are insufficient for their needs (Rodon, 2008; Paquette & Fallon, 2010).

## CONCLUSION

Our study is a source of much good news considering that the postsecondary experience of study participants was mostly positive. There is a clear relationship between postsecondary experience and job satisfaction, and most of the participants reported being back in their home communities or said they wanted to be. This is very encouraging. Contrary to the trend in Southern Canada, where most non-Indigenous students tend to move to major centres (e.g., Deschenaux et al., 2007) after completing postsecondary education, our findings strongly suggest that investment in postsecondary education will directly benefit Inuit communities and Nunavut as a whole.

However, there are also some very disquieting trends. For example, it is clear that the education system in Nunavut is geared towards English-speaking learners, and that Inuit language speakers, even those who are bilingual, do not succeed as well as people who mainly speak English at home. This is a matter of systemic language discrimination that should be addressed in order to strengthen the Inuit language in Nunavut. At present, success is clearly linked to the ability to speak English.

The other worrisome trend is that the women who participated in our study – despite being more likely to succeed academically, to want to further their education, and to be employed full time – tended to have lower professional attainment in terms of position and income. This situation is not specific to

Nunavut and is consistent with similar trends in the rest of Canada (Moyser, 2017). But given that women make up the majority of postsecondary graduates, it is clearly a form of systemic discrimination that should be addressed not only for reasons of equity, but also to ensure that educated Inuit women are employed to their full potential.

## ACKNOWLEDGEMENTS

The authors want to thank all the Nunavummiut that accepted to participate in this project and answered the survey. In addition, we are grateful to Gaétan Daigle (MSc, PStat), statistician at Université Laval, for his help in understanding the multiple correspondence analysis method and its application to our database. His review of the methodological sections of our draft was essential to the quality of this paper. This project was funded by the Nunavut General Monitoring Plan.

## NOTES

1. According to Statistics Canada, postsecondary education includes “Apprenticeship or trades certificate or diploma,” but it was not retained in our sample in accordance with our research objectives. Our sample includes “College, CEGEP or other non-university certificate or diploma,” “University certificate or diploma below bachelor level,” and “University certificate, diploma or degree at bachelor level or above.”
2. In the Canadian context, our sample includes both college and university certificates and diplomas. Canadian universities offer degrees (e.g., BA, MSc, or PhD) and non-degree certificates, while colleges offer different kinds of diplomas according to the province or territory (Usher, 2018, pp. 6–7). Colleges in Saskatchewan, Manitoba, Ontario, and the Atlantic provinces mostly deliver vocational or trades programs to mature students. In Alberta and British Columbia, colleges offer these same kinds of programs as well as transfer programs allowing students to pursue the first two years of a university degree. In Quebec, colleges offer general programs (2 years) that are usually required to pursue university degrees as well as vocational and professional programs (3 years).
3. Systemic discrimination has been defined by the Supreme Court of Canada as “practices or attitudes that have, whether by design or impact, the effect of limiting an individual’s or a group’s right to the opportunities generally available because of attributed rather than actual characteristics” [Canadian National Railway Co. v. Canada (Canadian Human Rights Commission), [1987] 1 S.C.R. 1114 at p. 1138].
4. The total number of participants may vary for each variable due to missing cases specific to each of the variables.
5. Nunavut Sivuniksavut is a two-year postsecondary program for Inuit students from Nunavut located in Ottawa. The first year is accredited by Algonquin College and the second year by Carleton University.
6. These two last variables must not be confused with the indicators that we used for the bivariate analysis (academic satisfaction and job satisfaction, as mentioned in Section 4). For the multidimensional part of the analysis, we referred to a single question for each indicator, as we wanted to look at the links between categories from all variables. For satisfaction at work, the question was “Are you generally satisfied in your current work?” For appreciation of the postsecondary experience, the question was “Would you consider that postsecondary education was a successful experience for you?”

7. More precisely, 25 imputed datasets were created from the original data, as well as the original data itself, for a potential of  $n = 26 \times 362 = 9,412$  observations. The use of 25 imputed data sets is recommended by Enders (2010) in order to have good statistical data representation.
8. These data from NHS are related to the Inuit who did complete a certificate or diploma. They do not include all Inuit with postsecondary experience, as is the case for those who did not complete a certificate or diploma.
9. The NHS refers to the Baffin region (census division) instead of Qikiqtaaluk and the Keewatin region (census division) instead of Kivalliq.
10. There are also 11.9% who studied outside Nunavut and 15.1% who went to high school in more than one community (including outside Nunavut).
11. Excluding having to take care of children, which is another category of answer.
12. Academic satisfaction was determined by an indicator built out of five survey questions asking if postsecondary education had been a successful experience, had been a worthwhile investment, had met expectations, and had qualified the participant for a job, and also if participants felt qualified for their current positions.
13. “Kakivak Association is a community and economic development organization serving Inuit, by providing business, employment and training services to enhance the strengths of communities in the Qikiqtani region. Our board and staff are committed to working with communities, individuals, organizations and employers to help Inuit realize their goals and aspirations” (Kakivak Association, n.d.).
14. For example, many Inuit who have graduated from the Nunavut Teacher Education Program are no longer teachers and are instead working for the Nunavut government or for Inuit organizations.
15. The NHS data includes Inuit aged 15–18, many of whom are not in the labour force because they have yet to begin working and are living in households where someone else is. Therefore, although the number of Inuit not in the labour force is significantly higher in the NHS than it is in the current survey, data should be interpreted carefully.
16. The number of executives also almost doubles (from 2.6% to 4.3%), but it is difficult to assert with certainty if this highlights a tendency or if it is just symptomatic of the small number of executives in the sample.
17. Job satisfaction is determined by an indicator built out of three questions concerning participants’ satisfaction with their current work, income, and job description.
18. The statistical significance threshold of 0.05 is generally used as a standard. It means there is a 5% chance that we conclude to a difference between observed results and null hypothesis when there is actually no difference.
19. There is also 1 participant (out of 360) who answered using mainly French at home. Due to that small number, we decided not to include that category in the data presentation.
20. The region was determined with a question asking where the participants were living 12 months before entering postsecondary education.
21. Significant at 0.066 according to the Pearson chi-squared test.
22. Data concerning parents’ education reflects the highest educational attainment reached by either the mother or the father.
23. When crossing data with region, we used this definition since it reflects where participants were living just before entering postsecondary education. We did not use region of birth or region of residency during high school, as participants could possibly have moved elsewhere prior to entering postsecondary education.
24. Data are missing for 1 case.

25. Academic satisfaction was determined by an indicator built out of five survey questions asking if postsecondary education had been a successful experience, had been a worthwhile investment, had met expectations, and had qualified the participants for a job, and also if participants felt qualified for the position they held.
26. Inversely, we also noted that men were slightly more likely (78.9% or 60 out of 76) than women (75.1% or 127 out of 169) to be satisfied (but not strongly).
27. Significant at 0.097 according to the Pearson chi-squared test.
28. Residuals that exceed 2 in absolute value indicate a deviation from the null hypothesis of no association. Again, those residuals were overestimated by a factor of about  $\sqrt{26}$  since we were using the enhanced dataset. Thus, we should examine only residuals which are higher than 10.2 (or  $\sqrt{26} \times 2$ ).

## REFERENCES

- Agresti, A. (2013). *Categorical data analysis* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Benzécri J.-P., Bellier, L., & Bellier, L. (1973). *L'analyse des données*. Éditions Dunod.
- Berger, P. (2009). Eurocentric roadblocks to school change in Nunavut. *Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 55-76. <https://doi.org/10.7202/044960ar>
- Black, K. (2015). Extracting Northern knowledge: Tracing the history of post-secondary education in the Northwest Territories and Nunavut. *The Northern Review*, 40, 35-61. <https://thenorthernreview.ca/index.php/nr/article/view/462>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Canadian University Survey Consortium. (2011). *2011 undergraduate university student survey: Master report*. [http://www.cusc-ccreu.ca/publications/CUSC\\_2011\\_UG\\_MasterReport.pdf](http://www.cusc-ccreu.ca/publications/CUSC_2011_UG_MasterReport.pdf)
- Denkenberger, D., Way, J., & Pearce, J. M. (2015). Educational pathways to remote employment in isolated communities. *Journal of Human Security*, 11(1), 34-44. <https://doi.org/10.12924/johs2015.11010034>
- Deschenaux, F., Aspiros, G., Bélanger, G., & Lapratte, B. (2007). *L'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires en région*. Fédération étudiante universitaire du Québec & Observatoire Jeunes et Société. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBIF-2007-1-CASP-Laplatte-rech-0607-insertionmobiliteregion-fr.pdf>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Ferguson, S. J. (2016). *Women and education: Qualifications, skills and technology*. Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14640-eng.htm>
- Finnie, R., Mueller, R. E., & Wismer, A. (2015). Access and barriers to postsecondary education: Evidence from the Youth in Transition Survey. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 229-262. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i2.2472>
- Frenette, M. (2019). *Are the career prospects of postsecondary graduates improving?* Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019003-eng.htm>
- Frenette, M., & Zeman, K. (2008). Understanding the gender gap in university attendance: Evidence based on academic performance, study habits, and parental influences. In R. Finnie, R. E. Mueller, A. Sweetman, & A. Usher (Eds.), *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (pp. 135-152). McGill-Queen's University Press.
- Gaviria, O. P. (2013). *Inuit self-determination and postsecondary education: The case of Nunavut and Greenland* [Doctoral thesis, University of Toronto]. TSpace. <http://hdl.handle.net/1807/65562>
- Government of Nunavut. (2020). *Public service annual report 2018-19*. [https://gov.nu.ca/sites/default/files/psar\\_2018-19\\_-\\_final\\_21-01-2020.pdf](https://gov.nu.ca/sites/default/files/psar_2018-19_-_final_21-01-2020.pdf)
- Graham, A. (2015). The university project in the Canadian North, 1964 to 2014. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 27(1), 80-98. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v27i1.4426>

- Hull, J. (2005). *Post-secondary education and labour market outcomes Canada, 2001*. Prologica Research Inc. Kakivak Association. (n.d.). *Kakivak Association*. <http://www.kakivak.ca>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A., & Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : L'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1–24. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/2012>
- Kleinfeld, J., & Andrews, J. J. (2006). Postsecondary education gender disparities among Inuit in Alaska: A symptom of male malaise? *Études/Inuit/Studies*, 30(1), 111–121. <https://doi.org/10.7202/016152ar>
- Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis*. SAGE Publications.
- McGregor, H. E. (2010). *Inuit education and schools in the Eastern Arctic*. University of British Columbia Press.
- Moyser, M. (2017). *Women and paid work*. Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14694-eng.htm>
- Murray, N. (2019, April 9). As Nunavut turns 20, where is it on Inuit hiring goals? *CBC News*. <https://www.cbc.ca/news/canada/north/article-23-nunavut-inuit-employment-1.5084889>
- O’Gorman, M., & Pandey, M. (2015). Explaining low high school attainment in Northern Aboriginal communities: An analysis of the Aboriginal Peoples’ Surveys. *Canadian Public Policy / Analyse de politiques*, 41(4), 297–308. <https://doi.org/10.3138/cpp.2015-002>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Paquette, J., & Fallon, G. (2010). *First Nations education policy in Canada: Progress or gridlock?* University of Toronto Press.
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S., & George, R. (2018). Underrepresented students and the transition to post-secondary education: Comparing two Toronto cohorts. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 39–59. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/187972>
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l’Université Laval : Enquête sur les besoins et les problématiques. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 13–37. <https://www.ciera.ulaval.ca/cahier/276>
- Rodon, T., Lévesque, F., & Kennedy Dalseg, S. (2015). Qallunaaliqutut: Inuit students’ experiences of postsecondary education in the South. *McGill Journal of Education / La Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 50(1), 97–118. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9052>
- Rodon, T., Lévesque, F., Walton, F., O’Leary, D., & Wheatley, K. (2018a). Chapter 9: Education. In T. Bell, & T. M. Brown (Eds.), *From science to policy in the Eastern Canadian Arctic: An Integrated Regional Impact Study (IRIS) of climate change and modernization* (pp. 251–267). ArcticNet.
- Rodon, T., Lévesque, F., Walton, F., Kennedy Dalseg, S., Gross, P., & Anerak Okalik, M. (2018b). Chapter 23: Postsecondary education: Understanding Inuit students’ experiences and their educational and professional success. In T. Bell, & T. M. Brown (Eds.), *From science to policy in the Eastern Canadian Arctic: An Integrated Regional Impact Study (IRIS) of climate change and modernization* (pp. 549–559). ArcticNet.
- Salokangas, R., & Parlee, B. (2009). The influence of family history on learning opportunities of Inuvialuit youth. *Études/Inuit/Studies*, 33(1–2), 191–207. <https://doi.org/10.7202/044967ar>
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Dunbar, R. (2019). *Is Nunavut education criminally inadequate? An analysis of current policies for Inuktitut and English in education, international and national law, linguistic and cultural genocides and crimes against humanity*. Nunavut Tunngavik Incorporated. <https://www.tunngavik.com/files/2019/04/NuLinguicideReportFINAL.pdf>
- Statistics Canada. (2013). *NHS Aboriginal population profile, 2011*. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/aprof/index.cfm?Lang=E>
- Tester, F. J., & Kulchyski, P. (1994). *Tammarniit (mistakes): Inuit relocation in the Eastern Arctic 1939-63*. University of British Columbia Press.

- Usher, A. (2018). *The state of post-secondary education in Canada*, 2018. Higher Education Strategy Associates. [http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/HESA\\_SPEC\\_2018.pdf](http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2018/08/HESA_SPEC_2018.pdf)
- van Buuren, S. (2007). Multiple imputation of discrete and continuous data by fully conditional specification. *Statistical Methods in Medical Research*, 16(3), 219–242. <https://doi.org/10.1177/0962280206074463>
- Van Meenen, M. A. (1994). *Government policies on education for the native peoples of Siberia and the Canadian Northwest Territories 1900-1990: A historical examination* [Doctoral thesis, Dalhousie University]. DalSpace. <http://hdl.handle.net/10222/55460>
- Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>

THIERRY RODON is a professor of political science at Université Laval and holds a Research Chair in Northern Sustainable Development. He has extensive experience working with Indigenous communities and Northern institutions on issues as diverse as the impact of extractive activities on Northern communities, access to education for Indigenous Peoples, renewable resource management, climate change adaptation, policy development and evaluation, as well as community participation in environmental assessment processes and the implementation of the United Nations Declaration on Indigenous Peoples. [thierry.rodon@pol.ulaval.ca](mailto:thierry.rodon@pol.ulaval.ca)

JEAN-LUC RATEL is a postdoctoral researcher and lecturer in socio-cultural aspects of education at the Université du Québec à Montréal (UQAM). He holds a PhD in Educational Administration and Policy. He specializes in Indigenous education. He is currently studying the transition to college among Naskapi students in Kawawachikamach and has participated in several collaborative research projects with First Nations and Inuit organizations and communities in Quebec and Nunavut. In particular, he collaborated on a research project on educational success in Nunavut and coordinated the development of two series of pedagogical activities on Naskapi history and the Innu language. He recently co-edited the second edition of the collective work *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (Fides, 2021). [ratel.jean-luc@uqam.ca](mailto:ratel.jean-luc@uqam.ca)

PAMELA HAKONGAK GROSS is a graduate of Nunavut Sivuniksavut, an Inuit studies program, and has a BA in Anthropology and Aboriginal Studies from Carleton University. She was the former executive director of the Pitquhirnikkut Ilihautiniq/Kitikmeot Heritage Society and the past mayor of Cambridge Bay. Pam was the past president of the Inuit Heritage Trust and was a member of the board of directors for the Nunavut Sivuniksavut program. [hakongak@gmail.com](mailto:hakongak@gmail.com)

FRANCIS LÉVESQUE is a professor of anthropology at the School of Indigenous Studies of Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). His research deals with the impacts of colonialism on the relationships between animals and people, and more specifically on the relationships between Inuit and their dogs in the Canadian Arctic. His research also deals with postsecondary education in the Arctic as well as with the impacts of mining development on Northern communities. [francis.levesque2@uqat.ca](mailto:francis.levesque2@uqat.ca)

MAATALII OKALIK is a master's student in the West Nordic Studies, Governance and Sustainable Management program at Ilisimatusarfik Kalaallit Nunaat in Nuuk, and has a BA in Human Rights and Political Science from Carleton University in Ottawa. From 2015 to 2017, Maatalii Okalik served as president of the National Inuit Youth Council in Canada, speaking at various governmental and international meetings, raising awareness among policy makers and the general public on issues affecting Inuit youth such as the high suicide rate, the difficulty in accessing education and employment, and the growing impact of climate change. [maatalii@gmail.com](mailto:maatalii@gmail.com)

THIERRY RODON est professeur de science politique à l'Université de Laval et titulaire d'une chaire de recherche sur le développement durable du Nord. Il possède une vaste expérience de travail avec les communautés autochtones et les institutions nordiques sur des thèmes aussi variés que l'impact des activités extractives sur les communautés du Nord, l'accès à l'éducation pour les Autochtones, la gestion des ressources renouvelables, l'adaptation aux changements climatiques, le développement et l'évaluation de politiques ainsi que la participation des communautés aux processus d'évaluation environnementale et la mise en œuvre de la déclaration des Nations unies sur les peuples autochtones. [thierry.rodon@pol.ulaval.ca](mailto:thierry.rodon@pol.ulaval.ca)

JEAN-LUC RATEL est chercheur postdoctoral et chargé de cours en aspects socioculturels de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Détenteur d'un doctorat en administration et politiques de l'éducation, il se spécialise en éducation autochtone. Il étudie actuellement la transition aux études collégiales chez les étudiants naskapis de Kawawachikamach et a participé à plusieurs projets de recherche collaborative avec des organisations et communautés autochtones au Québec et au Nunavut. Il a notamment collaboré à un projet de recherche sur la réussite éducative au Nunavut et a coordonné le développement de deux séries d'activités pédagogiques sur l'histoire naskapie et la langue innue. Il a récemment codirigé la deuxième édition de l'ouvrage collectif « La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation » (Fides, 2021). [ratel.jean-luc@uqam.ca](mailto:ratel.jean-luc@uqam.ca)

PAMELA HAKONGAK GROSS est diplômée du Nunavut Sivuniksavut, un programme d'études inuites, et possède un baccalauréat en anthropologie et en études autochtones de l'Université Carleton. Elle a été directrice générale de la Pitquhirnikkut Ilihautiniq / Kitikmeot Heritage Society et maire de Cambridge Bay. Pam a été présidente de l'Inuit Heritage Trust et membre du conseil d'administration du programme Nunavut Sivuniksavut. [hakongak@gmail.com](mailto:hakongak@gmail.com)

FRANCIS LÉVESQUE est anthropologue et professeur à l'école d'études autochtones (ÉÉA) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Ses recherches portent sur l'influence de la colonisation sur les rapports humains-animaux, principalement sur les rapports entre les Inuit et leurs chiens dans l'Arctique canadien au 20<sup>e</sup> siècle. Il s'intéresse aussi aux questions d'éducation postsecondaire en contexte autochtone et à l'impact du développement minier sur les communautés nordiques. [francis.levesque2@uqat.ca](mailto:francis.levesque2@uqat.ca)

MAATALI OKALIK est étudiante au master en études ouest-nordiques en gouvernance et gestion durable à Ilisimatusarfik Kalaallit Nunaat à Nuuk. Elle a un baccalauréat en Droits Humains et Science Politique à l'Université de Carleton à Ottawa de 2015 à 2017, Maatalii Okalik a tenu le rôle de présidente du Conseil national de la jeunesse inuite au Canada en intervenant auprès de diverses instances gouvernementales et lors de rencontres internationales. Dans le cadre de sa mission, elle a sensibilisé les responsables politiques et l'opinion publique aux différentes problématiques touchant la jeunesse inuite dont le haut taux de suicide, la difficulté de l'accès à l'éducation et à l'emploi de même que l'impact grandissant du changement climatique. [maatalii@gmail.com](mailto:maatalii@gmail.com)

# BEING PREPARED: PROSPECTIVE TEACHERS' EXPECTATIONS OF ADDRESSING INDIGENOUS STUDENTS' NEEDS IN A CRITICAL LITERACY FRAMEWORK

LORENZO CHERUBINI *Brock University*

**ABSTRACT.** The education of Indigenous students in Ontario's publicly-funded schools remains concerning. Given the socio-historical marginalization of Indigenous student epistemologies in public education, it is necessary for teachers to address Indigenous students' learning needs while critically examining their own assumptions as teachers. Prospective teachers also need to be aware of and responsive to Indigenous students' experiences in public schools. This mixed-methods study focused on the expectations of over 200 prospective teachers prior to any practicum-related experiences in the classroom. It investigated prospective teachers' perceptions of the extent to which they believe their professional teacher education program is preparing them to address Indigenous students' learning needs. Using a critical literacy framework, the research also examined their assumptions as teachers of bicultural students.

**EN COURS DE PRÉPARATION : LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS FUTURS EN MATIÈRE DE RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES AUTOCHTONES ; UN CADRE DE LITTÉRATIE CRITIQUE**

**RÉSUMÉ.** L'éducation des élèves autochtones dans les écoles publiques de l'Ontario demeure préoccupante. Compte tenu de la marginalisation sociohistorique des épistémologies des étudiants autochtones dans l'éducation publique, il est nécessaire que les enseignants répondent aux besoins d'apprentissage des étudiants autochtones tout en examinant de manière critique leurs propres attentes en tant qu'enseignants. Les futurs enseignants doivent également être conscients des expériences des élèves autochtones dans les écoles publiques et être en mesure d'y répondre. Cette étude à méthodes mixtes s'est concentrée sur les attentes de plus de 200 futurs enseignants avant toute expérience de stage pratique en classe. L'étude a enquêté sur les perceptions des futurs enseignants quant à la mesure dans laquelle, selon eux, leur programme de formation professionnelle à l'enseignement les prépare à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves autochtones. À l'aide d'un cadre de littératie critique, la recherche a également examiné leurs attentes en tant qu'enseignants d'élèves biculturels.

The education of Indigenous children and youth in Ontario's publicly-funded elementary and secondary schools remains a significant concern. Indigenous content and practices have been systematically ignored in the standardized curriculum of public schools at the expense of Indigenous worldviews (Kanu, 2011; Madden, Higgins, & Korteweg, 2013). The Ontario Ministry of Education's (OME) 2007 publication, *The Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework* (hereafter called: the Framework) constitutes a public commitment to serve the needs and interests of the approximately 64,000 Indigenous students enrolled in publicly funded K to 12 schools across the province. Since 2007, the OME has published various reports related to the Framework policy document, including: *Solid Foundation: Second Progress Report on the Implementation of the Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework* (2013), the *Implementation Plan: Ontario First Nation, Métis and Inuit Education Policy Framework* (2014) and *Strengthening Our Learning Journey* (2018). The respective documents re-state the OME's commitment to improve Indigenous student achievement and engagement in public schools by having principals and teachers respond to Indigenous students' unique learning needs and preferences. Given the socio-historical marginalization of Indigenous student epistemologies in public education, combined with the increase in Indigenous student enrolment in Ontario, it is necessary for teachers to account for not only Indigenous students' cultural diversity and learning needs, but also to examine their own biases (Wiltse, 2015). The literature points directly to the significant influence teachers have on student achievement, and how classroom practices impact student learning (Sarra, 2011).

Prospective teachers completing teaching-practica in a variety of schools and in different classrooms also need to be aware of and responsive to Indigenous students' experiences in public schools. This mixed-methods study focused on the expectations of over 200 teacher candidates prior to any practicum-related experiences in the classroom: specifically, the extent to which they expected the teacher education program to prepare them to address Indigenous students' learning. The study comes in response to the calls to action from the Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015) that identified teacher education programs as needing prospective teachers to "engage in deep reflection about the perceptions they hold for Aboriginal students" (Whitley, 2014, p. 176), and especially, the perceptions they hold in light of the effectiveness of their pedagogy and practice with Indigenous learners (see Bennet & Lancaster, 2013). The study investigated prospective teachers' perceptions of the extent to which their professional teacher education program prepares them to address competently and successfully Indigenous students' learning styles and needs (as reflected in the 2007 policy Framework), while also examining their own biases and assumptions as teachers of bicultural students. Given that the vast majority of teacher-candidates in the study identified as White and hence reflect the broader demographics of the teaching profession across Canada, combined with

the fact that the student population in public schools is becoming increasingly diverse, it is important to examine prospective teachers' perceptions during their professional teacher education program (Banerjee, 2019; Lewis, 2018).

## CONTEXT

The literature recognizes the challenge of 21st Century teacher education programs to equip prospective teachers with the necessary skills and capacities to successfully and equitably meet the diverse needs of Indigenous students in public school classrooms (Riley, 2019). According to some scholars, the refusal on the part of educators to contribute actively to issues of decolonization constitute acts of willful denial through avoiding uncomfortable and difficult thoughts and actions (McLaughlin & Whatman, 2015; Riley & Pidgeon, 2019). Studies have pointed to the resistance of female White teacher candidates to engage in authentic and critical conversations about anti-racist education, for instance (see Lynch, Swartz, & Isaacs, 2017). The Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015), an outcome of the Indian Residential Schools Settlement Agreement, addresses the need to decolonize contemporary education practices and policies by meaningfully encompassing Indigenous culture and norms (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015). The process of decolonization involves identifying the systemic racism that exists in education and that contributes to Indigenous students often experiencing feelings of alienation and marginalization (Feir, 2016; Gunn et al., 2011), which contributes to their disengagement from the mainstream discourse, teachers' classroom instruction, and standardized means of assessment and evaluation (Cherubini, 2014). While it may be easier, and probably far more comfortable, for teachers to assume traditional classroom practices where difference is celebrated only on specific days of the school year, fragmented from other learning topics and activities, decolonization requires educators to examine the complex relations of power and equity that have historically been left unexamined (Cherubini, 2019; Kostogriz, 2011). The examination of political and economic socially constructed hegemonic relations based largely on privileging white, Eurocentric, and middle-class norms calls for a critical literacy approach (Freire, 1993; Nichols, 2018).

Teacher-directed classroom discussions around difference and diversity can address topics related to critical literacy and contribute to the examination of prevailing stereotypes and taken-for-granted assumptions related to Indigenous values and worldviews (Ball, 2012; Hamilton, 2014; Smythe, 2015). Such an approach to Indigenous students' bicultural needs, teachers' pedagogy, and implicit teacher and student biases positions literacy in a broader context, understood as "more than the ability to read and write [since] it involves the knowledge, skills, and abilities – the competencies – that enable individuals to think critically...develop their knowledge and potential, and participate fully in society" (Government of Alberta, 2009, p. 6; see also McKenna & Robinson, 2014; Orr, Kukner, & Timmons, 2014). A critical literacy approach prioritizes Indigenous students' knowledge in the context of their unique worldviews, and

not simply in juxtaposition to mainstream curriculum and standards. Such an approach is critical of commonplace educational practices that fail to consider how power and equity can significantly limit Indigenous students' engagement in public school education. As Deer (2013) states, "there is evidence that suggests that pre-service teachers experience apprehension with the prospect of integrating Aboriginal perspectives in their training practica and prospective teaching careers" thereby inhibiting their willingness to adopt critical literacy frameworks in their classrooms and stifling the means of decolonization discussed in the TRC Report (p. 180).

Hence, there is a need to better understand how prospective teachers perceive their professional education programs as successfully preparing them for effective practices (Dillon et al., 2011; Hoffman et al., 2011; Zeichner & Conklin, 2008). Among the components of successful teacher education programs are those that focus on exposing prospective teachers to critical discourses related to race and diversity in order to better equip them to implement critical literacy approaches (Hayes, 2019). However, such programs must first aim to raise teacher candidates' critical consciousness by providing opportunities for them to thoughtfully and reflectively consider their biased and distorted beliefs respecting racial identity and inequity (Lewis, 2018). As an example, by incorporating Critical Race Theory (CRT) into teacher education programs of study, teacher candidates can benefit from better understanding how mainstream education practices can have adverse implications on Indigenous students' beliefs and epistemologies (Riley, 2019). This would appear to be especially relevant when one considers that teacher candidates generally prefer to teach students with similar backgrounds as their own and have lower professional and academic expectations for diverse students (Andrews & Gutwein, 2017). The literature makes clear that prospective teachers are often not familiar with Indigenous student experiences and epistemologies and thus resort to creating "their own image of what they want Aboriginal people to be, and this is manipulated by the 'Imaginary figures'" created by the media and Western historical romantic influences. CRT can serve as a constructive critical method to raise teacher candidates' consciousness and establish the necessary context for the implementation of critical literacy practices in their own practice.

### ***Methodology***

The online survey was administered to teacher candidates enrolled in the professional teacher education program at an Ontario university in September 2017, prior to candidates' practicum-related experiences in public schools. The survey was completed by 212 teacher candidates enrolled in the concurrent (year 5) and consecutive (year 1 of 2) teacher education programs.

The Concurrent Education program consists of students that have already completed the first four of a five-year program of study. The fifth year consists solely of teacher-education courses. The Consecutive Education program includes students that have already earned a bachelor's degree and have been admitted

to the first of a two-year Bachelor of Education program. Both the concurrent and consecutive programs offer teaching qualifications in one of the primary / junior (kindergarten to grade 3), junior / intermediate (grades 4 to 6), and intermediate / senior (grades 7 to 12) streams.

The survey consisted of 20 Likert-scale statements (ranging from Strongly Disagree – 1 to Strongly Agree – 5) and four open-ended questions. The research under discussion focuses on teacher candidates' responses to the first six quantitative statements, and the comments to the first open-ended question. The six Likert-scale statements included:

My professional teacher education program will...

1. Prepare me to address the bi-cultural needs of Aboriginal students.
2. Prepare me to meaningfully represent Aboriginal students' values and worldviews in my teaching.
3. Encourage me to examine my own biases and dispositions in terms of my teacher identity and teaching practice.
4. Prepare me to adopt a variety of instructional methods to teach Aboriginal students effectively.
5. Prepare me to develop an awareness of the learning styles of Aboriginal students.
6. Prepare me to implement a variety of assessment strategies to evaluate Aboriginal students effectively.

The qualitative open-ended question asked teacher candidates to reply to the following: Describe in detail the kinds of issues that you believe the Aboriginal students in your classroom will find most challenging.

The teacher candidates' demographic information was analyzed by frequency and mean and compared across categories. The qualitative data was subjected to a systematic coding process using Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990). The responses were coded on a line-by-line basis and considered by theme. The patterns and codes between themes and across responses were discussed at length by the principal investigator and an independent researcher. Both analysts considered the qualitative data independently at first and proceeded to include descriptors of key words and phrases into the margins of the responses. The specific properties of each descriptor were compared and discussed between researchers. Each response and set of descriptors were analyzed a second time and coded by category. Only those themes and categories that were determined to contribute towards the theoretical saturation of the data were identified (Charmaz, 2006).

## Results

Most respondents (72%) identified themselves as White Canadian, as shown in Table 1.

**TABLE 1. Frequency by Category to Which the Participants Identify Themselves**

CATEGORY	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Aboriginal	1	0,5	0,5	0,5
Canadian-Black	2	0,9	0,9	1,4
Canadian-White	152	71,7	72,0	73,5
European	21	9,9	10,0	83,4
Caribbean	1	0,5	0,5	83,9
Middle Eastern	6	2,8	2,8	86,7
South Asian	7	3,3	3,3	90,0
East Asian	7	3,3	3,3	93,4
Southeast Asian	2	0,9	0,9	94,3
South and Central American	4	1,9	1,9	96,2
Other	8	3,8	3,8	100,0
Total	211	99,5	100,0	
Missing	1	0,5		
Total	212	100,0		

Of the 211 respondents, there were 169 females (80%) as shown in Table 2.

**TABLE 2. Frequency by Gender to Which the Participants Identify Themselves**

GENDER	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Female	169	79,7	80,1	80,1
Male	41	19,3	19,4	99,5
Other (please specify)	1	0,5	0,5	100,0
Total	211	99,5	100,0	
System	1	0,5		
Total	212	100,0		

Considering socio-economic status, 82,5 percent identified themselves as middle class (Table 3).

**TABLE 3. Frequency by Socio-Economic Class in Which the Participants Identify Themselves**

SOCIO-ECONOMIC CLASS	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Lower socio-economic	16	7,5	7,6	7,6
Middle socio-economic	174	82,1	82,5	90,0
Upper socio-economic	19	9,0	9,0	99,1
Other	2	0,9	0,9	100,0
Total	211	99,5	100,0	
Missing	1	0,5		
Total	212	100,0		

The most frequently occurring response about program enrolment were from candidates in the Consecutive Education – Primary / Junior program (P / J) (32%) followed by prospective teachers enrolled in the Concurrent Education stream (I / S) with almost 20 percent of the total, as illustrated in Table 4.

**TABLE 4. Frequency by Program in Which the Participants are Enrolled**

PROGRAM OF STUDY	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Consecutive Education – Primary / Junior (P / J)	68	32,1	32,2	54,5
Concurrent Education (I / S)	42	19,8	19,9	74,4
Concurrent Education (P / J)	30	14,2	14,2	100,0
Consecutive Education – Junior / Intermediate (J / I)	26	12,3	12,3	22,3
Concurrent Education (J / I)	24	11,3	11,4	85,8
Consecutive Education – Intermediate / Senior (I / S)	21	9,9	10	10
Total	211	99,5	100,0	
Missing	1	0,5		
Total	212	100,0		

In response to the first statement, *My professional teacher education program will... prepare me to address the bi-cultural needs of Aboriginal students*, the 62 respondents (34.4%) indicated that they were indifferent towards believing that their professional teacher education program would prepare them to address the bicultural needs of Indigenous students. The indifference response represented the highest frequency. Those who responded with “Strongly Agree” (18) and “Strongly Disagree” (5) represented 10% and 2.8% of the respondents respectively. The second most frequent to the first statement response was “Agree” accounting for 56 teacher candidates (31.1% of the total N). The frequency of responses to the second statement, *My professional teacher education program will prepare me to meaningfully represent Aboriginal students’ values and worldviews in my teaching*, reflected the same ranking as the first question. The highest frequency of responses was from those teacher candidates who neither agreed nor disagreed with the second statement and were indifferent to the expectation that the teacher education program would prepare them to represent Indigenous students.

The Likert-scale responses to the third statement, *My professional teacher education program will encourage me to examine my own biases and dispositions in terms of my teacher identity and teaching practice*, were not consistent with the ranking of responses to the previous two statements. The expectation of teacher candidates was quite high that the teacher education program would encourage them to examine their biases. In response to the fourth statement that asked teacher candidates to rate their expectation that their teacher education program will prepare them to adopt a variety of instructional methods to teach Indigenous students effectively, there were nearly as many teacher candidates that indicated their indifference as there were those that agreed with the statement. Like the responses to statement four, the highest frequency of teacher candidates “Agreed” with the statement that asked about their expectation that the teacher education program will prepare them to develop an awareness of the learning styles of Indigenous students, while only 15 fewer teacher candidates indicated their indifference. The frequency by answer responses for the sixth statement, *My professional teacher education program will prepare me to implement a variety of assessment strategies to evaluate Aboriginal students effectively*, matched the ranking from the responses to the first and second statements since the highest number of respondents were “Indifferent” to the statement.

In terms of the qualitative results to the open-ended question, which asked teacher candidates to describe the kinds of issues that they believed the Aboriginal students in their classroom would find most challenging, two core categories were elicited, grounded in the data. The categories were considered across the variables of race, gender, socio-economic status, and program in which the teacher candidate participants were enrolled. The first category was Indigenous students’ “Epistemic Conflict with Curriculum” and the second, “Sense of Marginalization in Schools.”

### Findings

It is important to consider that in the demographic question that invited teacher candidates to identify themselves, all the sample sizes (except for Canadian-White) are relatively small. As a result, the presentation of their findings can be potentially misleading and lead to flawed results, especially for Aboriginal, Canadian-Black, and Southeast Asian, which include one/two teacher candidates. When asked about their expectations regarding the program preparing them to address the bi-cultural needs of Aboriginal students and to meaningfully represent Aboriginal students' worldviews in their teaching, the teacher candidates' most frequent answer for both statements was Indifferent (34,4%). However, as shown in Tables 5 and 6 respectively, 41.1% and 40.6% reported agreeing with those statements.

TABLE 5. Frequency by Answer (1. My professional teacher education program (faculty of education) will prepare me to address the bi-cultural needs of Aboriginal students.)

STATEMENT	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Strongly Agree	18	8,5	10,0	100,0
Agree	56	26,4	31,1	90,0
Indifferent	62	29,2	34,4	58,9
Disagree	39	18,4	21,7	24,4
Strongly Disagree	5	2,4	2,8	2,8
Total	180	84,9	100,0	
Missing	32	15,1		
Total	212	100,0		

TABLE 6. Frequency by Answer (2. My professional teacher education program will prepare me to meaningfully represent Aboriginal students' worldviews in my teaching.)

STATEMENT	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Strongly Agree	21	9,9	11,7	100,0
Agree	52	24,5	28,9	88,3
Indifferent	62	29,2	34,4	59,4
Disagree	40	18,9	22,2	25,0
Strongly Disagree	5	2,4	2,8	2,8
Total	180	84,9	100,0	
Missing	32	15,1		
Total	212	100,0		

These findings suggest that a significant number of the teacher candidates have high expectations that the teacher education program will equip them with the necessary skills and capacities to address both Indigenous students' bicultural needs and meaningfully represent Indigenous worldviews in their pedagogy. Teacher candidates expect that the program will foster a means for them to create the necessary professional capacities to center their practice in these regards. It can be further implied that they expect the teacher education program to assist them in serving the learning needs, values, and traditions of the Indigenous students in their classroom. The favourable responses to these statements may attest to prospective teachers' general awareness of Indigenous students' distinct learning styles and worldviews.

When asked about whether the program encourages teacher candidates to examine their own biases in terms of teacher identity and teaching practice, Table 7 shows that 86% of the respondents agreed that it does, either agreeing or strongly agreeing (see Table 7). Here, too, it is significant to note that the agreement to the statement implies their recognition of their biases as they begin their professional teacher education program.

**TABLE 7. Frequency by Answer (3. My professional teacher education program will encourage me to examine my own biases in terms of my teacher identity and teaching practice.**

STATEMENT	FREQUENCY	%	VALID %	CUMULATIVE %
Strongly Agree	68	32,1	38,0	100,0
Agree	86	40,6	48,0	62,0
Indifferent	16	7,5	8,9	14,0
Disagree	6	2,8	3,4	5,0
Strongly Disagree	3	1,4	1,7	1,7
Total	179	84,4	100,0	
Missing	33	15,6		
Total	212	100,0		

In terms of cross-data analysis, it is interesting that the sole participant that identified as Indigenous indicated that they "Agreed" with statements one and two concerning being prepared to address the bicultural needs of Indigenous students and meaningfully representing Indigenous students' worldviews in their practice, while those who had identified as Black Canadians (N = 2) and South Asian (N = 7) indicated disagreement. While all three demographics represent racialized identities, the expectations concerning their preparedness to account for Indigenous students' unique learning needs and worldviews differ significantly. Moreover, those who identified as Indigenous (N = 1), European (N = 21), East Asian (N = 7) and Southeast Asian (N = 2) were more likely to agree with the first statement in comparison to all other categories, while the teacher candidates that identified as Indigenous, European and Middle Eastern (N = 6) tended to agree with the second statement in comparison to the other

categories. It is interesting that those identifying as European had consistently high expectations that the teacher education program would prepare them to address Indigenous students' distinctiveness as learners and individuals. There is a clear recognition that they will have to critically consider these differences in light of their teaching practices.

For statement two (Aboriginal worldviews), the most frequently occurring response for those that identified as White Canadian (N = 152), East Asian, Southeast Asian, and South and Central American is "Indifferent." Quite intriguingly, this suggests that for most respondents, and namely those that identified as White Canadian, there is no expectation that the teacher education program will prepare them to be attentive to Indigenous students' worldviews. What remains in question, given this finding, is whether teacher candidates are indifferent to the prospect of their professional education supporting their pedagogy, or if they recognize Indigenous students' worldviews as a credible and worthwhile topic in mainstream classrooms. This finding has implications in the research literature that discusses the significant role of teachers' practice on student engagement. When students are provided with the opportunity to speak to the issues that matter most in their lives, their sense of self-affirmation is strengthened, as are their perceptions of being recognized in mainstream classrooms (Daiute, 2010; Janks, 2010; Medina, 2010). It is somewhat problematic that the sample of respondents that identified as White Canadian (N = 152) remain non-committal to the implications raised by this statement. It may be that the White Canadian respondents (73% of the total N) might be merely "Indifferent" to the possibility of becoming better prepared to shape their pedagogy in a manner that is more responsive to the historically marginalized demographic of Indigenous students.

In terms of the third statement (Teacher biases), all the categories (apart from Middle Eastern – N = 6) reported "Agree" or "Strongly Agree." As for a comparison of gender, female survey respondents were more likely to agree with the third statement, but the reverse is true for statements one (Bicultural needs) and two (Indigenous worldviews). Here, too, it may be premature to infer the significance of these trends. At first glance it can be surmised that male teacher candidates have higher expectations of the professional teacher education program. One could speculate that females are more receptive to the process of introspection and to the possibility of admitting to predetermined biases regarding their professional identity and practice. Yet, more substantial findings may reside in comparing means and frequencies across gender for all three statements. In that instance, the initial inferences related to expectations and agreeableness may be examined more thoroughly.

The teacher candidates enrolled in the J / I professional certification stream across both concurrent (N = 24) and consecutive (N = 26) programs of study were more likely to agree with the first statement (Bicultural needs) than those teacher candidates from all other programs. The respondents from the consecutive I / S

(N = 21) and consecutive education P / J program (N = 68) were more inclined to agree with the second statement (Indigenous worldviews) in comparison to those enrolled in the other programs of study. These trends based on teacher candidates' expectations prior to any teaching-related practicum experience seem to be more random than informed by research. A more detailed and possibly telling finding emerged when the results from the category of teacher candidates' program of study were tallied in the post-survey responses (collected at the end of the same academic year) and subsequently cross-examined with the same data from the pre-survey under discussion. The post-survey results based on the teacher candidates' experiences during their teaching practicum yielded a more accurate representation of teacher candidates' perceptions considering their actual experiences in the classroom and the extent to which each program of study influenced teacher candidates' abilities and capacities to account for the unique needs and traditions of Indigenous students. It will be noteworthy to compare if the same trends of those more likely to agree with the respective statements remain consistent, or if indeed teacher candidates' experiences in schools alters their initial expectations. The same may hold true for the cross-comparison results based on socio-economic status (SES), where those respondents that identified as having an upper SES (N = 19) were more inclined to agree with the second statement than those that identified as being from the lower (N = 16) and middle (N = 174) SES.

In respect to the fourth statement (Methods), nearly half of the total number of teacher candidate participants indicated a favourable response of their expectation that the teacher education program will prepare them to adopt a variety of instructional methods to teach Indigenous students efficiently. The literature attests to the importance of teachers' implementing pedagogical practices that create the necessary spaces for students to speak about the issues of greatest relevance to their lives (Schroeter, 2013). To engage students in critical conversations facilitates their development and growth and allows them to examine concepts of identity and belonging (Schroeter & James, 2014). This may be especially relevant for students who do not identify with mainstream culture (Freire, 1993; Mahiri, 1998; Morrell, 2002). An encouraging preliminary trend is that the teacher candidates expected that the teacher education program will enhance their competency to teach Indigenous students, and that they recognize that significant pedagogical differences exist to more appropriately reach these students.

Conversely, however, the second most frequent response to this statement related to adopting a variety of instructional methods to teach Indigenous students effectively was "Indifferent" (31.8%). This result will be particularly important to further scrutinize in a comparison with the post-survey data to consider how respondents' experiences in the program heightened or minimized their sense of indifference. The same observation holds true for the results of the fifth statement (Learning styles) since 49.7% of respondents either "Agreed" (38%)

or “Strongly Agreed” (11.7%) that the teacher education program will develop their awareness of Indigenous students’ learning styles. Nearly 30% of the teacher candidates, though, were “Indifferent” to this expectation. In the sixth statement (Assessment), the most frequent response was “Indifferent.” Over 35% of the teacher candidates were indifferent to the expectation that the teacher education program will prepare them to implement a variety of assessment strategies to evaluate Indigenous students effectively. Teacher candidates seem to be more apprehensive about the topic of assessing Indigenous students fairly, perhaps in part because assessment and evaluation practices may feel ambiguous for prospective teachers, especially at the beginning of their career. Here as well the post-survey data will be useful, especially in light of their practice teaching with Indigenous students.

The cross-data analysis for statements four (Methods), five (Learning styles), and six (Assessment) also yield some noteworthy findings. The participant that identified as Indigenous, 50% of the total N of 7 that identified as Southeast Asian, nearly half of the total of 152 White Canadian teacher candidates, and the majority of the Europeans and East Asians “Agreed” or “Strongly Agreed” with the fourth statement (Methods); however, both of the Black Canadian teacher candidates “Disagreed” or “Strongly Disagreed” with not only the fourth statement (Methods), but with statements five (Learning styles) and six (Assessment) as well. For the Black Canadian respondents, there is little to no expectation that the teacher education program will prepare them to develop appropriate and successful instructional methods to suit the diverse learning needs of Indigenous students, just as there is a diminished expectation that the program will provide them with the professional capacities to assess effectively this demographic of learners. These pre-service teacher candidates did not perceive their pedagogy to be in line with the strength-based perspectives of the diverse students in their classrooms (see Gay, 2010; Sleeter & Owuor, 2011).

European teacher candidates (N = 21) showed the highest percentages of agreement for statements five (Learning styles) and six (Assessment) (61% and 56% respectively). This demographic had the highest expectation that the program will heighten their awareness of Indigenous students’ learning styles and prepare them to assess these students appropriately.

The concurrent student respondents came with substantial exposure to education-related courses offered in the second, third, and fourth years of the undergraduate program. In the fifth year of study the course offerings are exclusively education-based. It is interesting that for the category labelled as Program, respondents from all the programs (except for concurrent P / J and concurrent I / S) tended to “Agree” or “Strongly Agree” with the fourth (Methods) and fifth (Learning styles) statement. Students from the concurrent P / J and concurrent I / S programs were more likely to “Disagree” (rather than “Agree”) with the sixth statement (Assessment) as well. Their disagreement might suggest that their

skepticism about the program's potential to prepare them in these key areas stems from their experiences and learning in the education courses throughout the concurrent program. It may also imply that a focus on Indigenous student learning and learners was not considered a viable component of their program to date, and as a result, they do not anticipate it being salient in future coursework.

The qualitative findings (centered on the two core categories of Indigenous students' "Epistemic Conflict with Curriculum" and their "Sense of Marginalization in Schools") complemented many of the findings from the quantitative section of the survey.

*1. Epistemic Conflict with Curriculum.* Teacher candidates anticipated overwhelmingly that the Indigenous students in their classrooms would experience epistemic conflict with the provincial curriculum. Typical of many others, one participant suggested that Indigenous students would have difficulty "identifying with the curriculum being covered" (concurrent I / S), while another anticipated that these students would have trouble "relating to the curriculum [and] seeing themselves represented in class materials" (concurrent I / S). Respondents consistently suggested that Indigenous students will not have the same access to curriculum resources as those afforded to mainstream students. Others anticipated that Indigenous students would experience profound tensions "dealing with histories that are heavily influenced by western colonialism and discourse" (consecutive I / S), and with "relat[ing] to a curriculum that is not built for all cultures" (consecutive P / J).

Teacher candidates anticipated that Indigenous students would struggle with the epistemic differences between western and Indigenous paradigms of learning, including "knowledge that is valued" – understood as dominant Eurocentric paradigms (consecutive I / S) – in their classrooms. Many teacher candidates suggested that Indigenous students would feel tension in having to "conform to the western curriculum" (concurrent P / J) therefore experience "difficulties connecting to the activities taught [during] placement because the Ontario curriculum supports Westernized culture and values" (concurrent P / J); similarly, as different prospective teachers indicated, they believed that Indigenous students would have to negotiate "rigid class structures [including] the white belief-systems present in the curriculum" (concurrent I / S) as well as negotiate "connecting with the content, texts and teaching practices that are used" (concurrent P / J). Teacher candidates cited Indigenous students' distinct learning needs, inferring Indigenous students' preferences for more holistic paradigms of teaching and learning (Preston, 2016), such as the interconnectedness of all living things as a belief that is central to Indigenous peoples' worldviews (Andrews, 2004; Atleo, 2004). Such paradigms, the teacher candidates anticipated, are not necessarily a meaningful component of public education. In the curricular and pedagogical spaces of mainstream classrooms, teacher candidates anticipated that Indigenous students would have to overcome these difficult circumstances to benefit from

their learning. Foreseeing that these epistemic discrepancies would exist in their classrooms, teacher candidates believed that they would have to be particularly attentive to the nexus of curriculum and knowledge in relation to the distinct learning needs and preferences of Indigenous students.

For some teacher candidates, the main tension resided not only in the misinformed “expectation that they [Indigenous students] will learn the same way as the other students” (concurrent P / J), but in not having their “culture reflected accurately in classroom lessons and literature” (concurrent P / J) and in the further unlikelihood of “having educators understand [Indigenous students'] specific needs” (concurrent J / I). Some respondents questioned how Indigenous students in their classroom could be expected to “relate to literary works describing post-colonial life” (consecutive J / I), especially since subjects like history are often “taught incorrectly or without proper emphasis” (consecutive P / J) on Indigenous perspectives. Without “accurate representation in the course content” (concurrent I / S), many respondents struggled with how Indigenous students would deal successfully with the “barriers in interpreting different representations” (consecutive P / J) of themselves in the classroom. Grounded throughout the responses were references to Indigenous students' struggles in being expected to “assimilate to a curriculum that was written with the intent to ensure all students, regardless of their diversity, are taught to the same standard” (consecutive I / S). Teacher candidates appeared to recognize that structural barriers may indeed exist for Indigenous students, and that these will have genuine implications for their practice as future teachers. Teacher candidates perceived that Indigenous students have had “their history overlooked, misrepresented [and] simplified in a way that makes them feel unwanted or unimportant” (concurrent P / J) and as a result, will struggle with “acquiring and maintaining a passion for school when the education system has failed their family members” (concurrent P / J).

Relatedly, a student commented that “it will be difficult for Aboriginal students to avoid developing a resistance to learning through an education system designed by white people that places value on skills and knowledge traditionally valued by white society” (concurrent I / S). Teacher candidates expected that significant differences will exist for Indigenous students in the discourse of mainstream classrooms. These critical perceptions are consistent with the fact that such epistemic tensions have not been adequately addressed in teachers' normative practices. Many acknowledged the difficulty of being a prospective and then practicing teacher in an Ontario “system of education that looks favourably on students who self-identify with a higher socio-economic status and who suit the Eurocentric values [of] our education system [at the risk of those Indigenous students] who will not have any connection to subject areas and be susceptible to low-interest and low-grade correlations” (concurrent I / S).

*2. Sense of Marginalization in Schools and Classrooms.* The second category grounded in the data related to teacher candidates' expectations that the Indigenous students in their classrooms would experience learning on the proverbial margins of the mainstream. Many anticipated that Indigenous students' low "representation in literature, media, history and in teachers" (concurrent I / S) would leave them "feeling isolated" (consecutive P / J) in the curricular and social environments of their classroom. Other teacher candidates expected that Indigenous students would have difficulty "fitting in with [other] students" (consecutive J / I) as well as with the lack of "equity in education" (consecutive P / J). Respondents expected that Indigenous students, in feeling disconnected from the traditional values and social experiences of mainstream schools, would feel less engaged, their historical consciousness of education (including concepts related to oppression and isolation) disruptive of genuine engagement in school. Typical of other participants, one respondent stated that Indigenous students "will struggle specifically with [non-Indigenous] students who are ignorant of Indigenous history" (consecutive I / S), which will contribute to preventing them from "having a voice" (consecutive P / J) in learning environments that "stereotype and erase their history" (consecutive P / J). Many teacher candidates suggested that Indigenous students "might lack a sense of identity in the classroom" (concurrent J / I) and will "have difficulty relating to a culture that is not theirs" (consecutive P / J). Quite intriguing, however, was the relative absence of prospective teachers' comments related to perceiving themselves as agents of change (see also Sailors, 2019). While teacher candidates noted the struggles they expected Indigenous students to experience in their classrooms, far less attention was invested on their part in describing their ability to create invitational learning spaces that would honour Indigenous students' unique learning preferences and needs.

Teacher candidates' expectations speak to what they anticipate being the human toll that the effects of marginalization will have on Indigenous learners. They anticipated that the Indigenous students would be positioned differently, from a social perspective, than non-Indigenous learners. These perceptions are supported by critical literature on the hegemonic practices that serve to marginalize certain demographics of students (Pirbhai-Illich, 2013). Teacher candidates considered this position of difference as controversial since it would negatively affect the way Indigenous students perceive themselves and are perceived by others. The prospective teacher respondents seemed to consider closely the outcomes of this marginalization, as they tried to grapple with what they expected would be a very complex issue in their classrooms. Teacher candidates speculated that these potential difficult and marginalizing issues will contribute to Indigenous students' negative "self-image [and] self-concept of academic potential" (consecutive P / J). According to the teacher candidates, the marginalization that Indigenous students will experience would hinder dramatically their development of a positive mindset towards school, never mind the troubling implications for

Indigenous students' self-image. There was an implied understanding on the part of teacher candidates that contemporary teacher practices are not necessarily intentional in addressing the marginalization that they perceive Indigenous students will experience.

Many respondents cited the "hidden curriculum" (concurrent J / I) as yet another source of marginalization, since Indigenous students may feel "as though their culture is not of importance" (concurrent P / J), which included references to classroom discussions around social justice issues and the oppression of Indigenous peoples as being potentially "personal and emotional topics" (concurrent J / I) for Indigenous students. Teacher candidates cited issues of "racism" (concurrent P / J), "isolation" (consecutive P / J), and "bullying" (consecutive J / I) as well as difference "in relation to belief statements, daily practices, appearances, and family origins" (concurrent P / J) as direct outcomes of a hidden curriculum that positions Indigenous learners in a discourse of difference. Some teacher candidates anticipated that other students will default to "stereotyping" Indigenous students based on inaccurate perceptions "that have been distorted over the years" (consecutive J / I), thus further complicating Indigenous students' attempts at "finding a sense of belonging" in public schools. Indigenous students will experience "teasing by others," and especially from "culturally-insensitive students," contributing to their feelings of marginalization.

### ***Conclusion and Recommendations***

Research suggests that creating invitational and safe learning environments that are inclusive can strengthen students' motivation to be engaged in their learning (Preston & Claypool, 2013; Yearington, 2010). This is not to suggest that doing so is an easy task for teachers, let alone teacher candidates. Teacher candidates expected that Indigenous students would not be able to adapt easily to the challenges presented by "their" Indigenous difference. There was a recognition that feelings of marginalization may be realities that are experienced daily by Indigenous students in public schools, and that these feelings will have wide-spread implications for the various relational and situational contexts of the teachers' future classrooms. The post-survey administered to the same sample of teacher candidates after their teaching practicum assignments in different schools yielded significant observations in the context of the pre-survey data discussed in this paper. Namely, teacher candidates' experiences in public school classrooms led to more negative interpretations of their professional ability to adopt, in culturally appropriate and sensitive ways, Indigenous students' traditions, customs, and worldviews. Teacher candidates, based on the ranking of the Likert-scale statements, did not feel prepared to meaningfully account for both Indigenous students' epistemologies, and their own abilities to assess and evaluate Indigenous student learning. Moreover, the testimonials in their post-practicum reflections referred specifically to the disconnect they anticipated Indigenous

students to experience across the curricular and social spaces of public schools and classrooms.

Most teacher candidates, across all comparisons, groups and categories in the study, framed their responses in the language of “difference” to describe their anticipations of Indigenous student marginalization. Like the majority of teacher candidates in this study, preservice and in-service teachers across Canada are largely white, monolingual, and middle-class, even though student diversity is on the rise and that Indigenous student enrolment in provincially publicly funded schools continues to increase (Richards, 2008; Ryan et al., 2009).

Based on the findings of this study, a number of key recommendations can be made. First, it is noteworthy that the large sample size of White Canadian teacher candidates reflects the traditionally homogenous nature of the teaching profession in Ontario and Canada. While it is beyond the scope of this discussion to consider the merits of tailoring admission policies to include more culturally diverse students and hence, a culturally diverse teaching body in public schools, at the very least it captures the growing pressure on what is often a tenuous issue. The demographics around the homogenous nature of the profession may provide faculties of education and governing professional bodies with justification to approach the issue of teacher diversity more strategically. This recognizes, however, that diversity is a multi-dimensional concept and arguably, not a consideration that can be based on race alone. For example, diversity of opinion may also be considered, in both conceptual and operational terms, as an equally significant variable.

Second, preservice teacher education programs need to invest significant time and energy in developing systematic approaches to prospective teachers’ critical consciousness. Specific and planned opportunities for teacher candidates to examine their perceptions and experiences with racist and oppressive education practices would be instrumental in their negotiation of the competing tensions between their assumptions and the lived experiences of the classroom. Such approaches may include inquiry practices, scaffolded critical reflections, and safe supported spaces in which to have these discussions. The research results also point to the importance of professional teacher education programs’ providing school-based placements that expose teacher candidates to classroom climates and learning that include diverse Indigenous student populations (Civis et al., 2019). Such placements can be instrumental in developing prospective teachers’ abilities to create the necessary learning climate in their classrooms to sustain meaningful conversations about race and inequity—something that the literature identifies as a rare occurrence in public school (Sosa, 2019), due in part to the difficulty prospective teachers experience adopting pedagogical practices that are not necessarily culturally familiar (Black & Hachkowsky, 2019).

Third, by positioning anti-racist and anti-oppressive education practices as a prominent component of teacher education, prospective teachers can participate regularly and consistently in identifying and deconstructing the structural inequities that marginalize Indigenous students in publicly funded classrooms. The process may require prospective teachers to consult with the relevant anti-racist and decolonizing literature and incorporate their findings in the context of the schools and classrooms where they complete their teaching assignments. An embodied practice and research model would help illuminate prospective teachers' awareness of specific practices that impact Indigenous students' learning, traditions, and community (Freeman, 2007).

Lastly, Indigenous knowledge and histories needs to be meaningfully incorporated into teacher education curriculum as a mandated part of the program. While it is recognized that most teacher education programs across Canada offer prospective teachers elective courses of study, it behooves universities to offer programs that successfully embed comprehensive perspectives that enable teacher candidates to disrupt their assumptions and biases through decolonizing lenses (DiGiacomo & Gutiérrez, 2017). It is particularly important for decolonizing and anti-oppressive education strategies to align course-based readings and assignments to the realities of Indigenous students in public school classrooms (Battiste, 2019; Louie et al., 2017).

## REFERENCES

- Andrews, T. (2004). *Nature-speak: Signs, omens and messages in nature*. Jackson, TN: Dragonhawk.
- Andrews, D. J. C., & Gutwein, M. (2017). "Maybe That Concept Is Still with Us": Adolescents' Racialized and Classed Perceptions of Teachers' Expectations. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 5-15.
- Atleo, E.R. (2004). *Tsawalk: A Nuu-chah-nulth worldview*. UBC Press.
- Ball, S. (2012). *Global education, Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Banerjee, N. (2019). Student-teacher ethno-racial matching and reading ability group placement in early grades. *Education and Urban Society*, 51(3), 395-422.
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC press.
- Bennet, M., & Lancaster, J. (2013). Improving reading in culturally situated contexts. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 208-217.
- Black, G. L., & Hachkowski, C. (2019). Indigenous learners: what university educators need to know. *Journal of Further and Higher Education*, 43(8), 1092-1108.
- Charmaz, C. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Cherubini, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement: Educational practices and cultural sustainability*. UBC Press.
- Cherubini, L. (2019). Teacher candidates' expectations: Equity education, critical literacy, and Indigenous students' epistemologies. *Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 1-22.
- Civis, M., Díaz-Gibson, J., López, S., & Moolenaar, N. (2019). Collaborative and innovative climates in pre-service teacher programs: The role of social capital. *International Journal of Educational Research*, 98, 224-236.
- Daiute, C. (2010). *Human development and political violence*. Cambridge University Press.

- Deer, F. (2013). Integrating Aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 175–211.
- DiGiacomo, D. K., & Gutiérrez, K. D. (2017). Seven chilis: Making visible the complexities in leveraging cultural repertoires of practice in a designed teaching and learning environment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(1), 41–57.
- Dillon, D.R., O'Brien, D.G., Sata, M., & Kelly, C.M. (2011). Professional development and teacher education for reading instruction. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 629–660). New York, NY: Routledge.
- Feir, D.L. (2016). The intergenerational effects of residential schools on children's educational experiences in Ontario and Canada's western provinces. *The International Indigenous Policy Journal*, 7(3), 44 p.
- Freeman, B. (2007). Indigenous pathways to anti-oppressive practice. *Doing anti-oppressive practice: Building transformative politicized social work*, Halifax, Fernwood Publishing, 95–127.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143–152.
- Government of Alberta. (2009). *Living literacy: A literacy framework for Alberta's next generation economy*. Alberta Advanced Education and Technology. Retrieved from: <http://act.alberta.ca/community.aspx>.
- Gunn, T.M., Pomahac, G., Striker, E.G., & Tailfeathers, J. (2011). First Nations, Métis, and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve Indigenous education in Alberta. *Journal of Educational Change*, 12(3), 323–345.
- Hamilton, M. (2014). Global, regional and local influences on adult literacy policy in England. *Globalisation, Societies & Education*, 12(1), 110–126.
- Hayes, C. (2019). *I Feel No Ways Tired. Racial Battle Fatigue in Faculty: Perspectives and Lessons from Higher Education*. Routledge.
- Hoffman, J.V., Wilson, M., Martinez, R., & Sailors, M. (2011). Content analysis in literacy research: The past, present and future. In N.K. Duke & M.H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies*, (2<sup>nd</sup> ed.). Gilford.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.
- Kostogriz, A. (2011). Interrogating the ethics of literacy intervention in Indigenous schools. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 24–38.
- Lewis, T. E. (2018). "But I'm not a racist!" Phenomenology, racism, and the body schema in white, pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 21(1), 118–131.
- Lynch, I., Swartz, S., & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46(2), 129–144.
- Louie, D. W., Poitras-Pratt, Y., Hanson, A. J., & Ottmann, J. (2017). Applying Indigenizing principles of decolonizing methodologies in university classrooms. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 16–33.
- Madden, B., Higgins, M., & Korteweg, L. (2013). Role models can't just be on posters: Re/membering barriers to Indigenous community engagement. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 211–247.
- Mahiri, J. (1998). *Shooting for excellence: African American and youth culture in new century schools*. Teachers College Press.
- McKenna, M.C., & Robinson, R.D. (2014). *Teaching through text: Reading and writing in the content areas* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson.
- McLaughlin, J., & Whatman, S. (2015). Recognising change and seeking affirmation: themes for embedding Indigenous knowledges on teaching practicum. *International Education Journal*, 14(2), 113-124.

- Medina, C. (2010). Reading across communities in biliteracy practices: Examining translocal discourses and cultural flows in literature discussions. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 40–60.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 72–77.
- Nichols, N.E. (2018). Producing youth 'Out of sync': the intersectional social relations of educational inequality. *Journal of Youth Studies*, 21(1), 111–128.
- Ontario Ministry of Education. (2007). *Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework*. Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2013). *Solid Foundation: Second Progress Report on the Implementation of the Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework*. Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2014). *Implementation Plan: Ontario First Nation, Metis, and Inuit Education Policy Framework*. Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2018). *Strengthening Our Learning Journey*. Queen's Printer for Ontario.
- Orr, A.M., Mitton Kukner, J., & Timmons, D.J. (2014). Fostering literacy practices in secondary science and mathematics courses: Preservice teachers' pedagogical content knowledge. *Language and Literacy*, 16(1), 91–110.
- Pirbhai – Illich, F. (2013). Crossing borders: At the nexus of critical service learning, literacy, and social justice. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 79–96.
- Preston, J. (2016). Education for Aboriginal peoples in Canada: An overview of four realms of success. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(1), 14–27.
- Preston, J., & Claypool, T.R. (2013). Motivators of educational success: Perceptions of grade 12 Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 257–279.
- Richards, J. (2008). Closing the Aboriginal / non-Aboriginal education gaps. C.D. *Howe Institute: Backgrounder*, 116, 1–11.
- Richards, J., Hove, J., & Afolabi, K. (2008). *Explaining the Aboriginal-non-Aboriginal gap in student performance in BC schools*. Presented at the Annual Meeting of the Canadian Economics Association, Vancouver, British Columbia.
- Riley, T. (2019). Exceeding expectations: Teachers' decision making regarding aboriginal and Torres Strait Islander Students. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 512–525.
- Riley, T., & Pidgeon, M. (2019). Australian teachers voice their perceptions of the influences of stereotypes, mindsets and school structure on teachers' expectations of Indigenous students. *Teaching Education*, 30(2), 123–144.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591–617.
- Sailors, M. (2019). *Re-imagining teacher education*. Theoretical models and processes of literacy, 430–448. Routledge.
- Sarra, C. (2011). *Strong and smart – Towards a pedagogy for emancipation: Education for First Peoples*. New York: Routledge.
- Schroeter, S. (2013). The way it works doesn't: Theatre of the oppressed as critical pedagogy and counternarrative. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 395–415.
- Schroeter, S., & James, C.E. (2014). We're here because we're Black: The schooling experiences of French-speaking African-Canadian students with refugee backgrounds. Race, Ethnicity and Education. Retrieved from [www.tandfonlines.com/eprint](http://www.tandfonlines.com/eprint).
- Sleeter, C.E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*, 33, 524–536.
- Smythe, S. (2015). Ten years of adult literacy policy and practice in Canada: Literacy policy tensions and workarounds. *Language and Literacy*, 17(2), 4–20.

Sosa, T. (2019). "That Sure is Racist": Classroom Race Talk as Resistance. *Education and Urban Society*, 0013124519894983.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Retrieved January 10, 2016.

Whitley, J. (2014). Supporting educational success for Aboriginal students: Identifying key influences. *McGill Journal of Education*, 49(1), 155–181.

Wiltse, L. (2015). Mirrors and windows: Teaching and research reflections on Canadian Aboriginal children's literature. *Language and Literacy*, 17(2), 22–40.

Yearington, T. (2010). *That Native thing: Exploring the medicine wheel*. Ottawa, ON: Borealis Press.

Zeichner, K., & Conklin, H.G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 269–289). New York, NY: Routledge & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

LORENZO CHERUBINI is a Professor and Doctor of Education at Brock University. Professor Cherubini's research is concentrated primarily in the areas of teacher de-velopment, policy analysis, and English Education. He has published over 120 articles and proceedings, has authored eight book chapters, written ten books and edited three others. He has also presented more than 100 refereed conference papers across Canada, the United States, Europe, South America, Asia, Africa, and Australia. Dr. Cherubini has been the Principal Investigator on three SSHRC research projects and a collaborator on another. LCherubini@brocku.ca

LORENZO CHERUBINI est professeur et possède un doctorat en éducation à l'Univer-sité Brock. La recherche du professeur Cherubini se concentre principalement sur les domaines du développement des enseignants, sur l'analyse des politiques et sur l'enseignement de l'anglais. Il a publié plus de 120 articles et comptes rendus, est l'auteur de huit chapitres de livres, a écrit dix livres et en a édité trois autres. Il a également présenté plus de 100 articles de conférence avec comité de lecture au Canada, aux États-Unis, en Europe, en Amérique du Sud, en Asie, en Afrique et en Australie. Le Dr Cherubini a été chercheur principal sur trois projets de recherche financés par CRSH et est collaborateur dans un projet additionnel.LCherubini@brocku.ca

# COÉDUCATION DES MEMBRES DE LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL ET DES ENFANTS NOUVEAUX ARRIVANTS À LA RECONNAISSANCE RÉCIPROQUE

GENEVIÈVE LESSARD et STÉPHANIE DEMERS *Université du Québec en Outaouais*

CAROLE FLEURET *Université d'Ottawa*

CATHERINE NADON *Université du Québec en Outaouais*

**RÉSUMÉ.** Le désir de changement de la perception qu'ont les membres de la communauté scolaire et civile à l'égard des enfants nouveaux arrivants nous a conduites à réaliser une recherche-action participative. Celle-ci nous a notamment permis d'identifier les préconditions 1) d'une activité coéducative et communicationnelle spontanée des élèves au contact d'une diversité des lieux, d'acteurs, et des sphères d'activités; 2) d'interactions au sein de communautés communicationnelles variées lui permettant de tisser des relations de reconnaissance réciproque. La première condition semble reposer sur la reconnaissance de l'universel humain dans l'enfant immigrant. La deuxième condition se définit par la confiance et l'estime – de soi et de l'autre. Enfin, la troisième condition relève du « lâcher prise » de l'adulte et des horizons d'action ouverts aux enfants.

## COEDUCATION OF HOST SOCIETY MEMBERS AND OF NEWCOMER CHILDREN ON MUTUAL RECOGNITION

**ABSTRACT.** The desire to change the perception that members of the school and civilian community hold towards newcomer children led us to conduct a participatory action-research study. This study enabled us to identify the preconditions for 1) a coeducation and spontaneous communication activity of students in contact with a diversity of locations, actors, and fields of activity; 2) interactions within the various communicational communities to foster relations that enable mutual recognition. The first condition seems to rely on a recognition of a universal human being within the child immigrant. The second condition is defined by confidence and esteem – of self and of the other. Finally, the third condition comes from the adult “letting go” and from the possibilities of actions that are open to the children.

La participation sociale, citoyenne et communautaire des personnes immigrantes est un enjeu central pour assurer à la fois leur inclusion dans la société québécoise et le maillage de leurs expertises, de leurs compétences et de leurs contributions diverses à la démocratie et à la qualité de vie de tous les citoyens. Toutefois, les recherches menées à ce sujet tendent à souligner un écart important entre l'expérience que peuvent avoir certains groupes d'immigrants et leur participation

économique, linguistique, communautaire, culturelle, citoyenne et identitaire (Göksel, 2014; Kanouté, 2007). Notons que ces éléments de participation sociale constituent l'actualisation d'une agentivité (Demers et coll., 2016), soit un pouvoir d'agir au sein de la société.

Entre autres facteurs explicatifs de cet écart, l'absence de prise en compte et de valorisation du répertoire culturel et des capacités des personnes immigrantes de tous âges peut mener à l'édification de malentendus freinant leur participation et nuisant à leur reconnaissance par la population de la société d'accueil. Le projet de migration se bute ainsi à une déqualification et une dévalorisation des compétences des personnes immigrantes, qui contribuent notamment à l'isolement, voire à l'exclusion sociale (Kanouté et coll., 2017). De plus, les discours sur leur inclusion tendent à placer le fardeau de la rencontre avec l'autre sur les personnes immigrantes, en niant sa nature intersubjective et toute forme de reconnaissance réciproque, de solidarité permettant l'action collective des membres d'une société (Barats, 2001). Notons également les tendances essentialisantes de ces discours, qui réduisent l'identité complexe, expansive, dynamique de tout être humain – universel, irréductible – à quelques caractéristiques qui identifient l'autre comme *Autre*. L'essentialisation des différences participe par ailleurs au processus de minorisation de certains groupes sociaux, lequel exclut d'emblée la reconnaissance réciproque et les rapports de solidarité essentiels à toute société démocratique. Comme le souligne Barats (2001), « "l'origine", prétendument géographique, est devenue centrale; son importance juridique et symbolique témoigne d'une forme d'ethnisation des rapports sociaux, car elle inscrit dans la durée un déplacement... et fonctionne dans les discours comme un marqueur identitaire » (p. 151) qui arrime de façon réductrice l'identité d'une personne à son origine et aux caractéristiques supposées y être associées.

En effet, certaines recherches soulignent d'une part que des élèves nouveaux arrivants (ENA) et scolarisés dans les classes d'accueil au Québec seraient perçus négativement par leurs pairs (Breton-Carbonneau et Cleghorn, 2010; Steinbach, 2010) et d'autre part, que le modèle fermé de la classe d'accueil (selon lequel les élèves se mêlent peu aux élèves des classes dites régulières) tend à accroître l'isolement et l'exclusion socioscolaire des ENA (Allen, 2007). De plus, les difficultés d'inclusion toucheraient plus particulièrement les élèves des classes d'accueil des régions, comme celle de l'Outaouais où la recherche s'est déroulée. Les résultats de Potvin et Leclercq (2010) portent à conclure que les services de soutien offerts hors de la région montréalaise aux ENA peuvent générer chez ces derniers un sentiment de déclassement, une évaluation mitigée sinon négative de leur expérience scolaire, ainsi qu'une plus faible participation à la vie scolaire, laissant entrevoir une expérience d'exclusion.

L'école agit très souvent comme lieu de rencontre entre l'enfant et la société civile et, pour les ENA, de premier contact avec la société d'accueil par lequel l'inclusion peut être amorcée. Ainsi, la qualité des expériences que les enfants

vivent à et par l'école peuvent être garantes ou non de la construction de relations de reconnaissance (Heckmann, 2008). Enfin, plusieurs recherches réalisées auprès de cette population concluent que la participation sociale de l'enfant, l'acceptation ainsi que la reconnaissance de sa culture initiale par la société d'accueil contribuent à son bien-être psychologique, à son estime de soi et à un ajustement social réussi (Fazel et coll., 2012; Kovacev et Shute, 2004), alors que l'absence de sentiment d'appartenance à la société d'accueil contribuerait à la dépression (Robert et Gilkinson, 2012). L'accompagnement de ces enfants dans leur participation à la société d'accueil serait, pour sa part, un facteur de protection important de leur bien-être (Fazel et coll., 2012). C'est pourquoi le désir de changement de la perception qu'ont les membres de la communauté scolaire et civile à l'égard des ENA nous a paru comme un levier incontournable, afin de développer l'agentivité de ces élèves et ainsi réduire l'écart entre leurs expériences socioscolaires effectives et leur participation sociale.

Dans la section qui suit, nous présenterons les assises théoriques qui ont orienté cette recherche. La méthodologie sera ensuite décrite, afin de laisser place à la présentation des résultats et de l'interprétation qui en est faite. Nous concluons sur des pistes futures pour la recherche et les interventions éducatives.

## CADRE CONCEPTUEL

Le point de départ de cette recherche est le développement de l'agentivité des personnes minorisées, un objet au centre de nos préoccupations comme chercheuses. L'agentivité réfère à la conception que la personne a d'elle-même comme sujet agissant et se définit comme pouvoir d'action du sujet sur sa réalité (Giddens, 1979). Au fil de nos recherches, nous avons pu constater que développer l'agentivité humaine sans perspective normative explicite constituait une faiblesse conceptuelle et méthodologique de nos travaux. Ainsi, animées par les préoccupations des théories critiques au cœur de notre conception de la minorisation, par le souci de trouver, dans les pratiques existantes des acteurs sociaux, les solutions aux problèmes que vivent ces derniers, et à leur émancipation, nous avons choisi de définir une agentivité caractérisée par une finalité émancipatrice. Nous avons pu trouver dans le concept de reconnaissance réciproque d'Axel Honneth (2000; 2006; 2015) un système conceptuel nous permettant de répondre à la fois à nos finalités normatives et aux exigences de rigueur scientifique.

### *La reconnaissance réciproque*

La théorie de la reconnaissance de Honneth (2000, p. 134) émerge de son constat d'une « attente normative que les sujets adressent à la société [qui] s'oriente en fonction de la visée de voir reconnaître leurs capacités par l'autrui généralisé ». Pour lui, cela implique que :

de façon générale, la formation de l'identité individuelle s'accomplit au rythme de l'intériorisation des réactions adéquates, socialement standardisées, à l'exigence de reconnaissance auxquelles le sujet est exposé : l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction. Ainsi chaque sujet humain est-il fondamentalement dépendant du contexte de l'échange social organisé selon les principes normatifs de la reconnaissance réciproque. (Honneth, 2004, p. 134)

L'analyse historique que fait Honneth (2015) des rapports sociaux le mène à émettre l'idée que ces relations de reconnaissance réciproque se substantialisent dans la famille, où elles contribuent comme relation de reconnaissance affective, dans la société civile, où se dessinent des relations de reconnaissance sociale, et au sein de l'État, marqué par les relations de reconnaissance juridique et politique. Ces trois sphères alimentent le développement, chez l'individu, de la confiance en soi, du respect de soi et de l'estime de soi, essentiels à la participation aux communautés communicationnelles où il évolue.

En ce qui concerne les ENA, il est possible de postuler que la « lutte » pour la reconnaissance qu'ils mènent connaît certains obstacles importants. D'une part, étant enfants, ils sont souvent considérés comme êtres « inachevés », une conception qui contribue parfois à réduire l'enfant à un état inférieur. Ses capacités et sa contribution potentielle et effective seraient ainsi évaluées comme moindres (Prasad, 2013, cité dans Farmer et Prasad, 2014, p. 83). D'autre part, le fait d'être « nouveaux arrivants » peut contraindre plusieurs de ces enfants à vivre des expériences de discrimination composant « une spirale de stigmatisation » (Bergamaschi, 2016, p. 43) et les effets d'une stratification sociale déqualifiant. Cette double minorisation rend d'autant plus urgent d'élucider, parmi les pratiques sociales effectives des membres de la société d'accueil, celles qui portent un potentiel émancipateur, c'est-à-dire génératrices de relations de reconnaissance. Abdallah-Preteuille (1997) souligne que la rencontre de l'autre est de nature éthique et inclut la reconnaissance, chez lui, de l'universel : « c'est parce que l'Autre participe, à sa manière, au principe d'universalité que je peux communiquer avec lui. Cependant, une accentuation de sa différence peut conduire à l'impossibilité de communiquer » (p. 127).

Dans un contexte d'éducation formelle, une telle conception de l'altérité requiert de dépasser les perspectives instrumentales et transmissives de l'apprentissage d'une culture par l'examen (en classe) de ses caractéristiques ou d'une langue autre (Abdallah-Preteuille, 1997). Une telle réciprocité impliquerait plutôt qu'il y ait co-apprentissage et coéducation, c'est-à-dire que l'apprentissage comme l'éducation se réalisent dans la réciprocité, selon l'idée d'un sentiment de responsabilité envers l'autre, d'ouverture aux possibilités qu'offre cet autre de contribuer à la construction de soi.

### La coéducation

La coéducation renvoie à « une logique mutualiste » (Jésu, 2010, p. 37) associée aux pédagogies coopératives et au mouvement d'éducation populaire et serait plus largement « l'héritière, pour ne pas dire le socle culturel, des pratiques traditionnelles propres à l'accueil, au soin et à l'éducation communautaires des enfants » (p. 38). Cette notion d'accueil et de soin distingue la coéducation du concept d'éducation, qui sous-tend trop souvent un mouvement unilatéral d'une génération établie vers une génération nouvelle (Durkheim, 1927), tout en la rapprochant des notions de communauté et de réciprocité qui définissent en partie la reconnaissance réciproque.

Cette idée de communauté coéducative anime notre posture écocollaborative (Lessard et coll., 2017), où les rapports hiérarchiques et d'expertises cloisonnées sont appelés à être abolis pour laisser place à une communauté de recherche, et est centrale pour assurer que les élèves vivent des relations de reconnaissance affective et sociale.

Quant au co-apprentissage, nous le concevons sous les mêmes paramètres communautaires que la coéducation : il s'agirait d'un apprentissage réalisé dans la réciprocité. Bronfenbrenner (1979) souligne que la réciprocité « par sa rétroaction mutuelle et concomitante génère son propre *momentum*, motivant les participants [au rapport de réciprocité] non seulement à persévérer, mais également à s'engager dans des interactions qui se complexifient progressivement » (p. 57), entraînant dans son sillon des apprentissages plus profonds et transférables, ainsi qu'une confiance en soi croissante, alors que la rétroaction offerte par un ou des autres dans le rapport de réciprocité confirme à l'élève sa valeur et celle de sa contribution.

### La communauté (coéducative)

La définition que propose Dewey (1925) du concept de communauté n'est pas celle d'une simple association : « association itself is physical and organic, while communal life is moral, that is emotionally, intellectually, consciously sustained » (Dewey, 1925, p. 151). Ainsi, la participation à une communauté présuppose, entre autres, des engagements conscients et moraux soutenus, une responsabilité partagée de fixer son action individuelle à la poursuite d'une fin commune, une conscience d'un « nous » qui s'articule dans des rapports intersubjectifs symétriques et qui remplace le « eux », la sensibilité requise pour le dialogue avec l'autre, notamment l'ouverture à repenser de façon consciente sa contribution en fonction des progrès du groupe.

Nous retrouvons ici une définition qui recoupe à la fois l'idée d'accueil et de soin de Jésus (2010) et les exigences de la discussion, des rapports de solidarité essentiels à la reconnaissance réciproque. Ainsi, la communauté dont il est question dans la coéducation nous renvoie aux micro et mésosystèmes de la perspective écologique du développement humain, c'est-à-dire la communauté proximale

à l'enfant, constituée des personnes avec qui il échange au quotidien, avec qui il tisse des rapports affectifs, mais également des personnes avec qui il interagit selon un principe de participation sociale (Bronfenbrenner, 1979). Dans la cadre de ce projet, la communauté coéducative était constituée d'acteurs scolaires et sociaux avec lesquels les élèves ont été appelés à interagir : des commerçants, des travailleurs provenant des organisations communautaires qui ont participé au projet, des adultes accompagnateurs, des étudiantes assistantes de recherche, et enfin, les chercheuses.

Ancrée dans l'exploration des différents lieux où transite l'enfant (soit la classe et son quartier) et où évolue la communauté proximale, la recherche avait notamment comme objectifs spécifiques d'identifier les préconditions : a) d'une activité coéducative et communicationnelle spontanée des élèves au contact d'une diversité des lieux, d'acteurs, et des sphères d'activités; b) d'interactions au sein de communautés communicationnelles variées lui permettant de se dévoiler à lui-même ainsi qu'aux autres, c'est-à-dire de tisser des relations de reconnaissance réciproque sur les plans affectif et social, et, conséquemment, d'arriver à développer et à préserver leur identité propre.

## MÉTHODOLOGIE

Rappelons ici que cette recherche s'est réalisée dans un contexte aux frontières déjà perméables à la transgression de la forme scolaire traditionnelle. La possibilité de faire l'expérience d'une coéducation communautaire avec des élèves, hors des murs de l'école (une pratique rarissime au Québec), émerge du fait que les classes d'accueil qui composaient le pivot de la recherche ont des caractéristiques particulières, que nous présenterons dans la section suivante.

Cette recherche exploratoire appelle une méthodologie de recherche-action participative (Anadón et Savoie-Zajc, 2007), car elle repose sur une visée de changement et d'émancipation explicite des participants, d'où émerge le désir de changer la perception qu'ont les membres de la communauté scolaire et civile à l'égard des ENA et leur famille. La communauté scolaire regroupe les personnes qui évoluent au sein de l'institution scolaire, soit les enseignants, les élèves, les étudiants en éducation, la direction d'établissement, les professionnels du soutien scolaire et les élus de la commission scolaire. La communauté civile fait habituellement référence aux divers regroupements de citoyens qui ne font pas partie d'une structure institutionnelle. Dans le cadre de cette recherche, elle regroupe les commerçants, les travailleurs des organisations communautaires, les adultes d'horizons variés (retraités, nouveaux arrivants, habitants du quartier, etc. La démarche adoptée, telle que conçue par Reason et Bradbury (2001), présuppose des cycles itératifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion par lesquels praticiennes et chercheuses sont amenées à interagir et à explorer un aspect de la pratique dans un intérêt commun. Cette approche requiert une posture particulière de chacun des acteurs.

La posture écocollaborative (Lessard et coll., 2017) des acteurs (enseignantes, chercheuses, élèves) propose d'abolir les hiérarchies dans une quête d'émancipation individuelle et collective qui dépasse les frontières des cadres normatifs ou implicitement reconnus. Effectivement, s'il est souhaité que les acteurs s'engagent dans le changement visé et prennent en charge son processus (Anadón et Savoie-Zajc, 2007), il importe de déconstruire les cadres qui servent habituellement à légitimer la distinction et la séparation des rôles prédéfinis par nos statuts de chercheuses, de praticiennes et d'élèves.

### *Participants*

Trois classes d'accueil ont été ciblées au regard de l'hétérogénéité de leur population (indice de défavorisation élevé, origine ethnoculturelle, etc.). Chacune de ces classes était composée de 18 enfants âgés de 6 à 12 ans et de leur enseignante. Quatre chercheuses des sciences de l'éducation (fondements de l'éducation, didactiques des arts, adaptation scolaire et didactique du français langue seconde) participaient à la recherche. De plus, des étudiantes de différents programmes de formation en enseignement de l'Université du Québec en Outaouais ont aussi étroitement collaboré au processus de recherche. Elles ont, entre autres, accompagné les groupes lors des classes-promenade et ont assuré une présence en classe lors de différentes activités.

Une phase préalable à la recherche a été réalisée en 2016–2017. Elle a permis, dans une perspective de recherche-action participative, de codéfinir et d'opérationnaliser des pratiques éducatives inductives (Demers et coll., 2016 ; de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002) respectant les principes de reconnaissance et de valorisation de l'intégrité et de l'agentivité des élèves. Cette phase préparatoire nous a, entre autres, permis d'extraire deux thématiques prépondérantes (mon quartier, ma communauté) et diverses sphères d'activité (artistique, culturelle, sportive, communautaire) porteuses pour tous les acteurs.

La mise en œuvre du projet a mené à la réalisation d'activités hors des murs ou classes-promenades et de situations d'apprentissage en classe ancrées dans ces expériences d'exploration. Nous avons entamé le projet avec deux activités en classe, l'appréciation d'un album plurilingue et pluriculturel qui expose la vie de quartier (Sis, 2000) et la réalisation d'un projet de création d'art visuel permettant à l'enfant de mettre au jour son identité par l'entremise d'un autoportrait. Nous avons également effectué plusieurs classes-promenades, telles que la visite des commerçants du quartier (boulangier, fleuriste, maison de thé, dépanneur, etc.), du marché public, de monuments publics, d'un centre d'écologie et d'agriculture urbaine (expérience libre d'autocueillette) et de plantation d'ail, ainsi que d'un jardin communautaire lors des vendanges. D'autres activités en classe se sont entrelacées à ces classes-promenades, notamment une activité de conceptualisation de la société et d'exploration des notions de pouvoirs, et une activité de création de cartes de remerciement à l'attention des commerçants. Le projet s'est clôturé par une exposition de romans-photos plurilingues qui présentait

les expériences vécues par les élèves au courant de ce projet grâce aux activités et aux diverses rencontres qu'ils ont pu faire. Ces dernières constituaient les situations d'interactions au sein de communautés communicationnelles variées.

Afin d'identifier les préconditions a) d'une activité coéducative et communicationnelle spontanée des élèves; et b) d'interactions au sein de communautés communicationnelles permettant de tisser des relations de reconnaissance réciproque sur les plans affectif et social, nous avons eu recours à une diversité d'outils de collecte de données : photos des enfants et des adultes accompagnateurs prises lors des classes-promenades, vidéoscopie des activités, entrevues semi-dirigées avec les commerçants et les étudiantes accompagnateurs, journal de bord des chercheuses, enregistrements audio des échanges entre les enseignantes et les chercheuses lors des rencontres de planifications des activités et, enfin, les productions des enfants.

Nous avons procédé à l'analyse matricielle des interactions communicationnelles, coéducatives et de reconnaissances réciproques ainsi que les dynamiques les interreliant. Le codage thématique et émergent a permis de repérer les interactions communicationnelles coéducatives entre les enfants, entre les enfants et les adultes susceptibles de générer un contexte de reconnaissance et d'en dégager les préconditions matérielles, organisationnelles et relationnelles. La richesse des données a ainsi permis de considérer les points de vue des divers acteurs quant aux pratiques associées à la reconnaissance : manifestations de respect et de solidarité, y compris envers la culture d'origine, reconnaissance des compétences, savoirs et capacités de l'autre, du potentiel de sa contribution, accueil de la différence, reconnaissance de l'universel dans le singulier, dialogue et écoute, souci de l'autre et effort pour aller à sa rencontre – que ce soit à travers les propos ou les gestes non verbaux (p. ex., sourires, contacts physiques, expressions faciales) (Voïrol, 2006, cité dans Lavoie et Guberman, 2009).

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous avons d'abord craint que les contacts entre les enfants et les membres de la communauté proximale soient teintés de représentations essentialisantes des personnes immigrantes. Toutefois, nous avons été témoins d'interactions spontanées, non hiérarchisées et non stigmatisantes entre les élèves et des acteurs variés véritablement représentatifs de la sphère de la société civile, de la mixité sociale (parents, étudiants, commerçants, retraités, élus et enfants et ce, de statuts socioéconomiques, culturels et de genres variés). Ce point de départ était favorable à un sentiment d'être reconnu comme personne à part entière et annonçait une ouverture de la communauté à dialoguer avec ces élèves comme membres de leur communauté dans les divers contextes où les activités ont eu lieu.

La reconnaissance implique nécessairement et minimalement l'engagement de deux personnes. Bien que non représentatifs de la complexité du système, nous présenterons d'abord des résultats concernant la présence ou l'absence de la

reconnaissance réciproque entre les adultes et les enfants. Il sera ainsi possible d'examiner : a) les préconditions préalablement énoncées en rendant compte d'activités coéducative et communicationnelle spontanées des élèves au contact d'une diversité de lieux, d'acteurs, et de sphères d'activités, et b) des interactions au sein de communautés communicationnelles variées leur ayant permis ou non de se dévoiler à eux-mêmes ainsi qu'aux autres, c'est-à-dire de tisser ou non des relations de reconnaissance réciproque.

### *Les préconditions*

Nous ferons état des préconditions à l'établissement de rapports de reconnaissance en relevant les dispositions manifestées par les adultes lors des classes-promenades et les dimensions plus logistiques (matérielles et organisationnelles) qui ont été facilitantes pour leur déroulement.

*Réciprocité et reconnaissance : accueil, dialogue, action.* En général, informés de la venue des enfants, les membres de la communauté civile ont tenu à se préparer à accueillir l'Autre, à se rendre disponibles pour les enfants afin qu'ils vivent une expérience positive, que ce soit en partageant leurs savoirs, en s'enquérant de l'expérience des élèves, en les faisant participer activement et librement à des activités diverses (notamment en laissant place à leur action spontanée) ou en mobilisant les compétences déjà acquises des élèves. Par exemple, certains élèves disposaient de compétences et de savoirs importants relatifs à la culture végétale, qu'ils ont partagés avec les personnes de la communauté et leurs collègues de classe, et qui ont été mis à contribution lors de certaines activités (les vendanges, la plantation et les récoltes dans le jardin communautaire, l'identification des propriétés des plantes rencontrées sur les parcours, le potentiel alimentaire de certaines plantes au marché public).

En dépit de la diversité des statuts des divers partenaires (commerçants, élus, enseignants, chercheurs), ces derniers se situaient davantage dans une disposition citoyenne. Une disposition citoyenne représente les attitudes et capacités d'un individu à mettre en œuvre des savoir-être et des savoir-agir envers autrui empreints de reconnaissance, de solidarité, de respect des droits et d'engagement pour le bien commun. Ces engagements peuvent se manifester par des états ou des actions tels qu'accueillir, dialoguer, prendre soin et reconnaître. Le respect et la dignité reconnus aux enfants étaient tangibles à travers les gestes expressifs, les témoignages, les discours des adultes de la communauté et leur posture d'écoute. À titre d'exemple de cette disposition à écouter, un commerçant a passé un temps considérable pour répondre au questionnement d'un enfant qui cherchait les mots pour demander en français si les beignes contenaient de la gélatine (de protéine porcine). Leur but partagé les a amenés à explorer ensemble des moyens pour communiquer et se comprendre, de façon conviviale. Rarement dans les interactions porteuses de rapports de reconnaissance y a-t-il eu de moments où la difficulté de comprendre l'autre a posé un obstacle réel

à la communication, laquelle passait par des stratégies compensatoires (non verbales, gestuelles) déployées de part et d'autre. L'intention de communiquer et de prendre soin était prépondérante. C'est également le cas des adultes qui souhaitaient « partager » :

J'aime pouvoir être impliqué et montrer mon magasin. Ils ont aimé. (Commerçant)

J'ai trouvé ça chouette, ce n'est pas quelque chose qu'on fait souvent dans le milieu éducatif. Ils peuvent voir ce qu'il y a à offrir, [se] familiariser avec les gens qui y [le quartier] habitent. J'ai trouvé ça plaisant autant pour les enfants que pour les clients. (Commerçant)

Par ailleurs, différents adultes se percevaient en tant que vecteurs de changement social à l'égard des perceptions parfois négatives que peuvent avoir certains au sujet des personnes immigrantes, mais également des enfants :

Ce genre de projet peut préparer les jeunes à s'investir dans leur milieu de vie. C'est une bonne idée et pour les enfants, c'est amusant. Je pense que c'est important au moins de leur montrer les options, ce qu'il y a dans le coin près de leur demeure, dans leur nouveau pays. Ils ne sont pas obligés d'avoir des jobs de dépanneur, ils ont des options. C'est bien qu'ils les connaissent et de leur montrer ce qu'il y a de disponible. (Commerçant)

Cet adulte réfute ainsi une perception trop commune que les seuls emplois que peuvent occuper les personnes immigrantes sont ceux qui sont peu rémunérés, peu valorisés.

La reconnaissance s'exprime également dans le fait d'attribuer à autrui la capacité d'influer sur le changement social :

Ces enfants acceptent tout et je tiens à ce qu'ils soient fortement acceptés par tout le monde, et on travaille tous pour qu'ils prennent leur place dans la société, car c'est notre société, finalement. (Enseignante)

*Se reconnaître, reconnaître l'universel dans l'Autre enfant.* Au cours des deux années de la recherche, les interactions et discussions entre les divers acteurs (enfants et adultes) se sont avérées de plus en plus transparentes, profondes et complexes. Différents adultes, ayant eux-mêmes immigrés, ont confié se voir à travers les enfants et qu'ils auraient aimé bénéficier d'activités analogues, favorisant la reconnaissance. Ils témoignent spontanément de leur situation d'immigration dans leur dialogue avec les élèves.

De plus, nous avons pu constater que les adultes qui interagissent avec les enfants de façon réussie se préparent à leur accueil et au dialogue et reconnaissent certaines dimensions spécifiques à la situation de l'immigrant récent. Dans ces cas, nous avons noté un souci manifeste de s'enquérir et de respecter les identités et les besoins de chacun (alimentaires, linguistiques, relationnels).

Pour eux, ça représente beaucoup, le fait de pouvoir jouer en sécurité et d'être acceptés tel qu'ils sont et qu'ils sont les experts d'eux-mêmes et qu'il y a une écoute à savoir ce qu'ils sont et comment ils peuvent évoluer davantage. Les enfants, eux, focussent sur ce qui nous unit, sur ce qui nous ressemble. Les enfants cherchent à voir dans le regard de tout le monde où est-ce qu'il y a une partie d'eux-mêmes, et donc ça ouvre les dialogues. (Enseignante)

Moi, je dis [que] la nature humaine elle est la même partout, que tu sois en Chine, au Canada, que tu sois au Japon. La seule chose, c'est que l'environnement avec [sic] lequel tu grandis te donne des repères culturels qui sont un peu différents d'un pays à l'autre, mais les valeurs sont partout les mêmes. Moi, je dis qu'un Homme... ses besoins sont pareils, et malheureusement, il faut venir changer un petit peu la conception des gens, comment ils perçoivent. (Enseignante)

Cette reconnaissance de l'universel humain était manifeste dans l'accueil de certains adultes. Par exemple, le gérant d'un commerce a insisté pour serrer la main de chaque enfant, ces derniers ont donc fait la file pour pouvoir recevoir cette poignée de main hautement symbolique. Il s'agit d'un geste de respect, d'un contact physique qui témoigne de la prise en compte de l'autre.

De façon prédominante, les différents adultes ayant côtoyé les enfants de façon positive les reconnaissent d'abord comme enfants et ce faisant, reconnaissent en eux le caractère universel de l'être enfant, indissociable de l'universel humain :

Je suis immigrante aussi. Ils sont des enfants comme les autres. (Commerçante)

C'était bien. Ils étaient curieux et j'ai trouvé ça approprié d'ouvrir nos portes pour eux. Ils ont le droit de toucher. (Commerçant)

Je trouve que ça représente bien, justement, l'essence d'être un enfant, le regard qui est un peu partout... tout a l'air nouveau. Oui, c'est ça, le sourire au visage, on dirait qu'il y a vraiment un esprit de découverte que je reconnais chez un enfant. (Étudiante)

Cette conception des ENA comme étant d'abord et prioritairement des enfants a favorisé des interactions plus naturelles et bienveillantes. Toutefois, certaines situations – elles sont l'exception – nous ont permis de constater que des préjugés persistent à l'égard des enfants en général et des ENA en particulier.

Peu d'expériences ont été vécues de façon négative sur le plan relationnel (parler ou agir de façon inappropriée avec un enfant : choix des mots, de référents, etc.), mais certaines ont obligé les enseignantes à intervenir, même si les actions à recadrer n'étaient pas celles des enfants, mais celles de membres de la communauté. Par exemple, dans le cadre de deux activités, les adultes qui devaient accueillir les enfants semblent s'être sentis envahis ou effrayés par la présence de nombreux enfants et avoir anticipé que les élèves adopteraient des comportements inappropriés (toucher à des objets, les briser, etc.). Une enseignante a également reçu un commentaire plutôt désobligeant d'une dame qui se demandait à quel

point la présence de nouveaux arrivants ne représentait pas une charge fiscale trop importante pour la société d'accueil. Cette réticence à voir l'autre (enfant, immigrant) dans une perspective de l'universel humain semble avoir mené à des interactions moins réussies.

*Préparer la rencontre.* Il émerge certaines préconditions pour faire d'une activité éducative une situation émancipatrice et axée sur la reconnaissance réciproque. Sur le plan matériel, deux initiatives ont particulièrement été favorables. D'abord, la préparation des commerçants et des autres membres de la communauté (au jardin et à la ferme, entre autres) qui découlait d'une rencontre préalable avec la chercheuse principale en personne a permis de bien se préparer. Cette rencontre offrait une amorce à l'établissement d'une communauté communicationnelle et a généré, chez certains adultes, une préparation matérielle qu'ils ont initiée eux-mêmes, favorisant l'agentivité des élèves, qui avaient des actions à poser (déguster le thé, manipuler les semences, cuisiner un plat). Dans l'an 2 de la recherche, les élèves ont préparé une affiche, portant le mot « bienvenue » décliné dans les diverses langues parlées par les élèves et permettant d'identifier au préalable les commerces qui étaient disposés à les accueillir. Les commerçants ont rendu ces affiches visibles, et ce, parfois au-delà de la période de l'activité. Par ailleurs, une fois sollicités, divers commerces qui étaient fermés ont ouvert leur porte pour les enfants. Ces gestes en apparence banals témoignent toutefois d'une disposition à aller à la rencontre de l'Autre au sens complet : rencontre physique (face à face), dialogique, affective et transformatrice. Cette disposition est remarquable dans les contextes sociaux actuels qui limitent, voire contraignent, la possibilité d'interagir de façon aussi complète avec des membres de notre communauté et de l'édifier de manière effective.

*Des paramètres organisationnels pour favoriser le « lâcher prise » des adultes.* Sur le plan organisationnel, nous avons pu constater que l'identification préalable des paramètres physiques des activités hors les murs sécurisait les enseignantes et accompagnatrices. De plus, la constitution de petits groupes (maximum six enfants par adulte) ajoutait à la souplesse du déroulement de l'activité, au potentiel d'agentivité et de la prise en compte de la voix de chacun par les adultes impliqués. Enfin, la question du contrôle comportemental exercé sur les enfants a émergé comme préoccupation organisationnelle importante. En effet, le degré de confiance que les adultes accordaient aux enfants pour se comporter de façon respectueuse des personnes et des biens était proportionnellement relié aux comportements de ces derniers, c'est-à-dire que plus l'autorité exercée par l'adulte était contrôlante ou contraignante, plus l'adulte était frustré et moins les enfants étaient engagés et actifs. Certains enfants ont eu des comportements de repli sur soi face à une autorité coercitive ou contrôlante. Par ailleurs, l'impulsivité de certains adultes à contrôler les conditions de l'activité (en donnant des règles et sanctionnant les écarts, en surstructurant l'activité des enfants) a mené à des situations de non-reconnaissance, voire d'exigence d'asservissement. Nous avons pu conclure que les adultes qui faisaient confiance ou qui organisaient

les conditions favorables à plus de « liberté » pour les enfants (par exemple en prévoyant la sécurité physique des lieux et des déplacements) participaient concrètement à l'établissement de rapports de reconnaissance favorables à l'agencité et au respect de l'intégrité des enfants.

Bien, cette journée était un peu chaotique ... (en riant légèrement) ... dans toute l'organisation que ça a pris, dans les arrangements avec les profs, dans les réunions avant, tout. J'ai trouvé que ce moment-là [l'activité hors les murs], comment les enfants étaient, c'était le plus désorganisé, mais c'était là qu'ils étaient le plus heureux de la journée aussi. (Étudiante en adaptation scolaire, accompagnatrice)

*Disposer d'ouverture, d'intérêt et de confiance.* En ce qui concerne les préconditions relationnelles, nous ne pouvons faire l'économie de rendre à Honneth (2015) la justesse de sa description des dimensions relationnelles qui émergent des systèmes de la famille et de la société civile. Nous avons pu effectivement observer que l'amour de la famille génère la confiance en soi, que la participation à la société civile offre les conditions de réciprocité propres à l'estime et au respect de soi. Les enseignantes de la classe d'accueil, par leur proximité avec les enfants, se situeraient au carrefour de la famille et de la société civile et développeraient des relations profondes et particulièrement proximales avec eux et leur famille, occupant ainsi un rôle de médiation favorable à la reconnaissance de leur pleine humanité, de leurs compétences, de leurs aspirations et de l'universel qu'ils portent en eux.

Il est rapidement apparu que la précondition la plus essentielle pour faire en sorte que les activités éducatives créent des rapports de reconnaissance est relationnelle, et qu'elle implique nécessairement ce rôle de médiation chez les enseignantes, cette disposition d'ouverture, d'intérêt et d'accueil chez les adultes en général, et de confiance réciproque. Une enseignante témoignait à ce sujet de l'importance pour les enfants de reconstruire des rapports de confiance avec les adultes, qui les ont souvent déçus dans leur parcours antérieur. Nous notons également que pour certains adultes, les enfants sont disqualifiés, comme enfants, de la possibilité que l'on puisse leur faire confiance. La confiance est une condition de réciprocité difficile à établir dans la forme scolaire traditionnelle, mais facilitée par l'abolition des frontières rigides définies par les rôles d'adulte ou d'enseignante en autorité, de chercheuse experte, d'enfant-élève soumis à l'autorité de l'une et à l'expertise de l'autre. Cette abolition présuppose donc non seulement une confiance envers les enfants, mais également entre adultes qui les accompagnent et qui ont des attentes, des repères différents.

#### *Les interactions au sein de communautés communicationnelles*

Nous présentons dans cette section une description des exemples d'interactions qui étaient favorables au développement de rapports de reconnaissance et de situations de coéducation.

*La reconnaissance des compétences: appréhender sa valeur propre et celle des autres.* Les élèves ont été placés en interaction constante dans le cadre des diverses activités, dans une visée de dialogue (pour travailler la langue, mais également le savoir-être ensemble), de coéducation et de complémentarité des capacités et des compétences. Les interactions étaient peu balisées par les adultes et au-delà des consignes de base, les élèves étaient libres d'organiser leurs tâches comme ils le souhaitaient. Ils avaient ainsi le « droit » de choisir des modalités d'organisation de leur travail qui sont souvent proscrites dans la classe régulière (aider l'autre à terminer son travail ou demander cette aide, par exemple). Nous avons constaté que moins les balises et les paramètres des activités étaient définis par les adultes, plus les élèves tendaient à organiser leur travail de façon collaborative et complémentaire. Par exemple, à l'an 1, un élève a refusé de dessiner dans le cadre d'une activité, se disant incompetent pour le faire. Cependant, lors de la deuxième année, il a reconnu le talent d'une collègue de classe pour le dessin et lui a demandé de tracer le contour d'une partie de son propre dessin – ce qu'elle a accepté de faire avec fierté – qu'il a ensuite poursuivi seul. L'élève sollicitée pour ses compétences recevait ainsi une assurance quant à ses capacités, alors que l'élève l'ayant sollicitée a pu finir la tâche et être fier de son travail. Dans le cadre d'autres activités, certains enfants cherchant à comprendre l'écriture mandarine sur un panneau explicatif se sont tournés vers leur collègue chinoise afin qu'elle leur lise et qu'elle leur traduise ce qui était écrit. La reconnaissance des compétences de cette élève par les autres a été spontanée et très enthousiaste et lui a permis de s'intégrer à la communauté communicationnelle, alors qu'elle était plutôt en retrait de celle-ci. Enfin, lors d'une expérience libre d'autocueillette, les élèves se sont assignés des rôles selon des compétences autodéterminées. Dans ce travail coopératif et complémentaire, les élèves ont exposé à diverses occasions cette capacité à s'autogérer.

*La reconnaissance de l'Autre.* Les échanges sociaux entre les différents membres de la société ont permis, notamment aux enfants, de s'identifier, de se projeter, de se définir en reconnaissant leurs spécificités et leur appartenance à la communauté d'accueil. Sans vouloir réduire l'identité des ENA à leur origine ou à leur langue maternelle, les élèves ont exploité ce levier identitaire pour se dévoiler. Par exemple, cette reconnaissance s'est produite dans le cadre d'un projet de production et distribution de cartes de remerciement dédiées à des commerçants qui avaient ouvert leur porte aux enfants. Les élèves ont spontanément choisi un commerçant selon une affiliation identitaire (linguistique : hispanophone; culturelle : thé, etc.), ont exploité des symboles de leur pays d'origine (drapeau, emblèmes), ont traduit leur message en différentes langues parlées en classe. Ces échanges ont favorisé la coéducation des membres de la société qui ne connaissaient pas ces langues et se sont informés. Enfin, d'autres élèves identifiaient des intérêts communs avec divers membres de la société lors de nos sorties. À travers diverses occasions, les enfants ont porté à notre attention qu'ils se reconnaissaient en l'Autre.

Il semble que le caractère authentique des contextes dans lesquels les enfants ont été plongés a été fort profitable à la reconnaissance de leur identité – par leur propre moyen – ou par les rétroactions spontanées de la société à leur égard. L'hétérogénéité des gens qu'ils ont côtoyés a également permis d'alimenter le caractère dynamique de l'identité, entre rupture et continuité.

*La coéducation: un apprentissage réalisé dans la réciprocité.* Plusieurs interactions entre les élèves sont identifiables au processus de coéducation, soit la co-construction d'un échafaudage de sens, d'expériences et de connaissances pour arriver à une compréhension commune d'une situation. Des exemples de coéducation réalisée au sein de sous-communautés communicationnelles composées d'élèves se démarquent particulièrement par leur profondeur.

Un premier exemple est celui d'élèves qui ont remarqué la présence importante d'affiches électorales (certaines activités s'étant déroulées dans une période d'élections municipales ou provinciales). Un d'eux a demandé aux autres qui était le candidat présent sur plusieurs affiches. Les autres ont chacun émis des hypothèses quant à l'intention du candidat (« Il veut devenir le chef ») et quant à l'étendue des pouvoirs sollicités (« Il veut être le chef de tout le Canada », « Non, du Québec... ici, c'est le Québec »), arrivant à la conclusion qu'il s'agissait d'un candidat à la mairie d'une ville. L'adulte présente n'est pas intervenue et les enfants n'ont pas fait appel à elle, ni pour obtenir une réponse ni pour valider celle qui s'est élaborée dans le dialogue. Les élèves ont agi en délibérant, de façon exemplaire, respectant le tour de parole de chacun et contribuant de façon raisonnée au dialogue.

Un deuxième exemple concerne une activité de conceptualisation autour de la notion de pouvoir et de société. Lorsqu'un élève a spontanément avancé que dans son pays d'origine, le pouvoir appartenait à celui qui portait un fusil, les autres élèves du groupe-classe se sont mis à étayer un sens plus large : certains avançaient que le pouvoir était à celui qui portait le fusil et qui s'en servait pour faire peur, pour obtenir ce qu'il voulait, alors que d'autres insistaient que celui qui dirigeait l'armée ou les paramilitaires était celui qui détenait le pouvoir. Un élève a ensuite expliqué que selon lui, c'étaient les chefs d'État comme Bashar al-Assad qui détenaient le pouvoir, parce qu'ils décident sans consulter le peuple, selon leurs intérêts, et qu'ils imposent leurs décisions avec le pouvoir militaire. Cette discussion entre des élèves de six à douze ans s'est déroulée dans le plus grand respect, sans intervention des adultes une fois la discussion amorcée. Il nous est apparu que les discussions que les élèves pouvaient avoir sans entraves adultes – sans consignes, questions préétablies ou interventions – étaient favorables à la coéducation.

*La liberté d'agir et de dialoguer sans entraves: une caractéristique de la coéducation et une condition de reconnaissance.* Si l'agentivité nous est parue comme essentielle au développement de rapports de reconnaissance dans des communautés coéducatives, nous postulons également que celle-ci ne pouvait se réaliser

effectivement que si les contraintes comportementales scolaires habituelles (silence, obéissance à l'adulte et à sa consigne, actions initiées de façon prépondérante par l'adulte, paramètres d'action préétablis par l'adulte et écarts sanctionnés) étaient grandement réduites, voire éliminées. Ainsi avons-nous cherché à alimenter l'initiative des enfants et leur définition des paramètres de l'action en plaçant les adultes en toile de fond. Les résultats témoignent d'une certaine libération de la parole et de l'action des élèves. Par exemple, une élève a entamé seule des démarches pour obtenir une parcelle de terre à cultiver pour sa famille dans un jardin communautaire. Un autre a délaissé l'appareil photo – qui servait à documenter les expériences des enfants de leur perspective – pour un calepin de notes qui lui permettait de documenter ses expériences autrement. D'autres élèves ont entamé des échanges avec des étrangers dans la rue, lors des promenades – pour interagir avec un homme qui promenait son chien ou offrir le fruit de leur cueillette à une passante, par exemple. De telles initiatives posent habituellement un problème pour des enfants (et les adultes) qui ne « maîtrisent » ni la langue ni les conventions sociales et, conséquemment, tendent à limiter les interactions ou les actions non préalablement paramétrées.

Les communautés communicationnelles et coéducatives ont également pu bénéficier de l'absence de contraintes formelles, notamment celles qui sont liées au temps et aux déplacements. Nous avons pu constater la formation spontanée de communautés d'enquête à tout moment, en classe comme à l'extérieur. Par exemple, lors d'une promenade, les enfants pouvant se déplacer librement ont centré leur intérêt sur une variété d'objets d'« enquête » – le fruit du pommier (et sa chute automnale), l'escargot et sa coquille, l'élection municipale – autour desquels se constituaient des groupes de discussion dont le but était de comprendre, donner sens à l'objet. Les échanges dans ces groupes témoignent à la fois de la présence de la reconnaissance réciproque des capacités, de l'accueil (parfois sceptique) de la contribution de chacun, mais également d'une coéducation basée sur le questionnement, l'évaluation des propositions de l'autre, l'écoute et le dialogue.

## CONCLUSION

Cette recherche-action avait pour visée d'apprécier et de documenter le potentiel de pratiques éducatives inductives pour le développement de rapports de reconnaissance des ENA dans la communauté scolaire et civile. Elle devait notamment nous permettre d'identifier et de documenter les conditions requises pour la mise en œuvre de telles pratiques, orientées vers ces rapports émancipateurs pour des enfants pour qui l'inclusion sociale peut s'avérer difficile.

Les constats les plus importants issus de l'analyse itérative des diverses activités se concentrent autour de leurs dimensions relationnelles, ce qui concorde avec les résultats obtenus par Kilbride et coll. (2000). Cela fait également écho à l'importance des interactions de proximité, à la nécessité de s'extraire

de l'individualisme exacerbé de notre temps (Jésu, 2010) et à l'importance de ne pas s'enliser dans des exigences unilatérales envers les ENA concernant la compréhension de la culture d'accueil. Le sentiment de responsabilité de cette coéducation à l'Autre doit être partagé. Trois conditions nous semblent incontournables afin que des pratiques inductives puissent véritablement mener à établir des rapports de reconnaissance lorsque ceux-ci impliquent des enfants et, plus particulièrement, des ENA. La première condition repose sur la reconnaissance, par les adultes avec lesquels les enfants interagissent, de l'universel humain dans l'enfant immigrant. La deuxième condition émerge de la première et se définit par la confiance et l'estime – de soi et de l'autre. La troisième condition repose sur l'importance pour les enseignantes, les accompagnatrices et les chercheuses de se positionner en retrait de l'action, assurant leur disponibilité sans interrompre (sauf pour des raisons de sécurité) l'action, le dialogue, l'initiative des enfants. Il est possible de constater, comme le propose Honneth (2015), que la rétroaction offerte par un ou des autres dans le rapport de réciprocité confirme à l'élève sa valeur et celle de sa contribution et ce faisant, augmente son estime de soi et lui permet de mieux apprécier la valeur de l'autre. À leur tour, comme le rappelle Jésus (2010), « les enfants et les jeunes peuvent eux-mêmes se comporter comme des coéducateurs coopératifs les uns envers les autres, au-delà des différences d'âge, de sexe et de culture » (p. 38) dans des conditions propices.

Loin d'être un lieu mené par les adultes, l'école, au sein de cette démarche, a plutôt été considérée comme un milieu de vie dans lequel les relations entre les enfants contribuent certes à leur socialisation mais, plus fortement, à la légitimation de leurs compétences. Pour ce faire, leurs questions ont été reçues comme étant légitimes, tout comme l'ont été leurs craintes, leurs préoccupations, leurs intérêts, leurs hypothèses et leur vision du monde émergente. Ainsi, à l'instar de Delalande et Robert (2016), les questions soulevées dans le cadre de cette recherche n'étaient pas liées à cette finalité de l'éducation qui tente de savoir comment transformer des enfants en adultes compétents, mais plutôt de réfléchir aux moyens pour rendre possible la reconnaissance de leurs compétences présentes tout comme de leurs univers social et culturel.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am? The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 165-175. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19740>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. Dans M. Anadón (dir.), *Recherches participatives : multiples regards* (p. 13-30). Presses de l'Université du Québec.

- Barats, C. (2001). Les mots de l'immigration et l'ethnisation des rapports sociaux : le cas des débats télévisés français sur l'immigration. *Réseaux*, 107(3), 147-179. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-3-page-147.htm>
- Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (35), 157-172. <https://doi.org/10.4000/dse.1314>
- Breton-Carbonneau, G. et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Éducation comparée et internationale*, 39(3), 101-121. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9165>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Delalande, J. et Robert, A. D. (2016). Socio-anthropologie de l'enfance : approche théorique de la construction d'un champ. Dans A. Kerlan et A. D. Robert, (dir.), *Enfants et artistes ensemble : recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance* (p. 41-61). Presses universitaires de Nancy.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Open Court.
- Durkheim, É. (1927). *Les règles de la méthode sociologique*. F. Alcan.
- Farmer, D. et Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol*, (24), 80-98. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_24/gpl24\\_04farmer\\_prasad.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_04farmer_prasad.pdf)
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. et Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. University of California Press.
- Göksel, G. U. (2014). *The theory of recognition and the integration of immigrants* [thèse de doctorat, Université du Colorado à Boulder]. CU Scholar. [https://scholar.colorado.edu/psci\\_gradetds/30/](https://scholar.colorado.edu/psci_gradetds/30/)
- Heckmann, F. (2008). *Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies* (NESSE rapport analytique, no 1). Institut à l'Université de Bamberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192500>
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (traduit par P. Rusch.) Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Honneth, A., Taylor-Callier, L., Ehrwein, C. et Fath, T. (2006). Héritage et renouvellement de la théorie critique. *Cités*, 4(28), 125-158. <https://doi.org/10.3917/cite.028.0125>
- Honneth, A. (2015). *Le droit de la liberté : esquisse d'une ethnicité démocratique* (traduit par P. Rusch et F. Joly), Gallimard.
- Jésu, F. (2010). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. Dans R. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 37-48). ERES.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 143(7), 64-74. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0064>
- Kanouté, F., Guennouni Hassani, R., Arcand, S. et Rachédi, L. (2017). Retour aux études et projet migratoire : les défis du processus d'admission à l'université. Dans C. Montgomery et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle : théories, expériences et pratiques* (p. 85-97). Presses de l'Université du Québec.

Kilbride, K. M. (2000). *A review of the literature on the human, social, and cultural capital of immigrant children and their families with implications for teacher education*. Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.

Kovacev, L. et Shute, R. (2004). Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 259-267. <https://doi.org/10.1080/01650250344000497>

Lavoie, J. et Guberman, N. (2009). Le partenariat professionnel – famille dans les soins aux personnes âgées. Un enjeu de reconnaissance. *Lien social et Politiques*, (62), 137-148. <https://doi.org/10.7202/039320ar>

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Université du Québec à Montréal. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/143582.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf) Reason, P. et Bradbury, H. (dir). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.

Robert, A.-M. et Gilkinson, T. (2012, novembre). *Santé mentale et bien-être des immigrants récents au Canada : Données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada* (publication n°RR20130301). Citoyenneté et immigration Canada. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2013/cic/Ci4-105-1-2013-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2013/cic/Ci4-105-1-2013-fra.pdf)

Sis, Peter. (2000). *Madlenka*. Paris : Grasset jeunesse.

Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil: Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107. <https://doi.org/10.1080/07908311003786711>

GENEVIÈVE LESSARD est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent sur l'acculturation élèves/enseignants/chercheuses œuvrant au sein d'une même institution. Elle s'intéresse à la transformation de leurs *habitus* par la prise de pouvoir qu'ils peuvent opérer sur leur environnement social et naturel. Ses recherches actuelles portent sur : 1) le construit des difficultés sociales; 2) l'enseignement-apprentissage hors les murs. genevieve.lessard@uqo.ca

STÉPHANIE DEMERS est directrice du Centre de soutien et d'innovation en pédagogie universitaire et professeure-chercheuse en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses travaux sont ancrés dans les théories sociales culturalistes et la pédagogie critique et portent sur l'agentivité des personnes, notamment en situation de minorisation, dans les cultures et pratiques éducatives. stephanie.demers@uqo.ca

CAROLE FLEURET est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a un Ph. D. et une maîtrise en sciences d'éducation, option didactique du français, ainsi qu'un baccalauréat en orthopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur la didactique des langues secondes, sur les répertoires plurilittéraires et sur le plurilinguisme. Elle mène des études sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur le développement orthographique et sur les composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans la socialisation à l'écrit auprès des populations minorisées, dans une perspective interculturelle. Elle s'intéresse également aux différents modèles de service d'accueil pour les nouveaux arrivants. cfleuret@uOttawa.ca

CATHERINE NADON est professeure agrégée en didactique des arts au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Détentrice d'un baccalauréat (UQAM, 2004) et d'une maîtrise en histoire de l'art (UQAM, 2009), ainsi que d'un baccalauréat en enseignement des arts visuels (Université d'Ottawa, 2010). Lors de ses études doctorales (Université d'Ottawa, 2018), elle s'est intéressée à l'enseignement-apprentissage de l'expérience esthétique de l'art postmoderne dans le contexte de l'enseignement au niveau collégial. Son champ d'investigation se penche principalement sur l'intégration du paradigme de l'art contemporain en éducation et préconise une collaboration entre les milieux artistiques, éducatifs et scientifiques. catherine.nadon@uqo.ca

GENEVIÈVE LESSARD is Professor in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. Her research focuses on the acculturation of students, teachers, and researchers working within the same institution. She is interested in the transformation of their *habitus* through the power they can exert over their social and natural environment. Her current research focuses on: 1) the social construct of learning difficulties; and 2) 'beyond the walls' teaching-learning. genevieve.lessard@uqo.ca

STÉPHANIE DEMERS is Director of the Centre de soutien et d'innovation en pédagogie universitaire and Professor-Researcher of education foundations in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. Her work is anchored in social culturalist theories and critical pedagogy and focuses on the agency of individuals, notably in a minority context, within educational cultures and practices. stephanie.demers@uqo.ca

CAROLE FLEURET is Full Professor in the Faculty of Education at Ottawa University. She holds a Ph. D. and a master's in education on the didactic of French, as well as a bachelor's degree in special education from the Université de Montréal. Her research focuses on the didactic of second languages, on multilingual directories, and on multilingualism. She conducts studies on the appropriation of writing, amongst others, on spelling development, and on the sociocognitive and cultural components in play within the socialization of writing of minority populations from an intercultural perspective. She is also interested in the different models of hosting services for newcomers. [cfleuret@uOttawa.ca](mailto:cfleuret@uOttawa.ca)

CATHERINE NADON is Associate Professor in the didactic of the arts in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. She holds a bachelor's degree (UQAM, 2004) and master's degree in art history (UQAM, 2009), as well as a bachelor's degree in visual arts education (Université d'Ottawa, 2010). During her doctoral research (Université d'Ottawa, 2018), she became interested in the teaching-learning of the esthetic experience of postmodern art in the context of teaching at the collegiate level. Her investigative field focuses mainly on the integration of the paradigm of contemporary art in education and advocates for a collaboration between the artistic, educational, and scientific communities. [catherine.nadon@uqo.ca](mailto:catherine.nadon@uqo.ca)

# À LA RENCONTRE DE L'AUTRE : L'APPORT PÉDAGOGIQUE D'UN JUMELAGE INTERCULTUREL PONCTUEL DANS UN PROGRAMME COMMUNAUTAIRE PENDANT LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

JRÈNE RAHM *Université de Montréal*

ALYSSA TURPIN-SAMSON *Université de Montréal*

AÏDA BERBEROVIC, *PROMIS, Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article présente les apports d'un modèle de jumelage interculturel ponctuel dans un programme communautaire, offert à des étudiants de première année d'un programme de formation de maître du secondaire. Une analyse de contenu des travaux réflexifs d'étudiants a permis de dégager quatre thèmes clés : la relation éducative, l'immigration, l'identité professionnelle ainsi que le milieu communautaire. Les résultats soutiennent que cette expérience de jumelage interculturel ponctuel a permis aux étudiants universitaires de se questionner par rapport à leur posture envers les adolescents issus de l'immigration, de favoriser le développement de leur identité professionnelle, et de se familiariser avec le rôle complémentaire des organismes communautaires au milieu scolaire.

## ENCOUNTERING THE OTHER: THE PEDAGOGICAL CONTRIBUTION OF A ONE-TIME INTERCULTURAL EXCHANGE IN A COMMUNITY PROGRAM DURING INITIAL TEACHER TRAINING

**ABSTRACT.** The presented study explores the value of pre-service students' participation in a one-time intercultural exchange with ethnically diverse youth in a community organization, as part of a course requirement in their teacher education program. An inductive analysis of the University students' written reflections about the intercultural exchange led to the identification of four key themes: educational relationship building, immigration, professional development, and community organizations. Results suggest that the one-time intercultural pairing supported University students' reflections about their perceptions and relations with immigrant youth, contributed to their professional development, and helped them appreciate the complementary role of community organizations to school in the lives and education of immigrant youth.

**E**n raison de la mondialisation et des mouvements migratoires, le portrait ethnique, culturel et linguistique des élèves des milieux scolaires s'est grandement diversifié (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2017). Autrement dit, « l'hétérogénéité culturelle est devenue la norme ». Capturée par la notion

de « l'interculturel », qui figure dans les directives actuelles au Québec en lien avec l'intégration des immigrants en salle de classe (Audet, 2011), la relation avec l'autre est plus cruciale que jamais dans un contexte éducatif urbain. Parallèlement, on constate que les étudiants universitaires du programme de formation initiale à l'enseignement représentent une population de plus en plus homogène, c'est-à-dire caucasienne, issue de la classe moyenne et de la culture dominante (Bourhis et coll., 2013; Murrell, 2000; Zeichner, 2010). Alors qu'il existe une disparité importante entre le profil des élèves et des étudiants en enseignement, une bonne connaissance de ses élèves, de leurs intérêts et de leurs préoccupations favorise le développement d'une relation éducative positive et la mise en place de techniques pédagogiques efficaces (Armand, 2013; Kincheloe, 2007). L'éducation interculturelle est ainsi encouragée et l'enseignant dispose de plus amples outils afin de mieux répondre à son rôle de médiateur entre l'élève, le système scolaire et la société (Audet, 2011; Kincheloe, 2007). De plus, en adoptant une compréhension approfondie et une vision nuancée de ses élèves, ces derniers peuvent dès lors être reconnus en fonction de leurs forces et de leurs apports au sein de l'institution scolaire, ce qui favorise leurs apprentissages au cours de leur parcours scolaire tel que visé par une éducation interculturelle (Koubeissy, 2019).

Malheureusement, les milieux scolaires urbains, défavorisés et multiethniques font souvent l'objet d'un discours axé sur la peur et la méfiance plutôt que sur l'espoir (McAndrew, 2015). Ces communautés sont rapidement associées à un milieu de travail exigeant en raison des écarts culturels et linguistiques qui sous-tendent l'école, les élèves issus de l'immigration et leur famille (McAndrew, 2015). Kincheloe (2007) nomme ce phénomène *white fear*, c'est-à-dire la peur de l'Autre et de son altérité. Afin de surmonter une telle crainte, les étudiants en enseignement doivent développer une compréhension approfondie du contexte dans lequel vivent les jeunes en milieu urbain à qui ils enseigneront plus tard (Steinbach, 2012). C'est uniquement de cette façon que ces futurs enseignants parviendront à saisir la complexité de la réalité de ces jeunes et qu'ils pourront adapter leurs méthodes pédagogiques aux modes d'apprentissage de leurs élèves. Ce faisant, ces futurs enseignants pourront créer un environnement de classe propice au développement d'un sentiment d'auto-efficacité duquel eux-mêmes et leurs élèves pourront bénéficier. Kincheloe (2007) soutient aussi qu'il importe de comprendre la *white fear* en fonction du contexte dans lequel elle s'inscrit. Ainsi, au Québec, il est essentiel que les étudiants soient conscients des exigences de la Charte de la langue française à l'endroit des immigrants et de leur famille et des enjeux supplémentaires que cela implique (Guillot et Carignan, 2018). Ceci dit, plusieurs immigrants au Québec entretiennent le désir de développer des relations avec des francophones, mais cela n'est pas sans difficulté. De multiples défis socioculturels vécus par les immigrants, tels que le racisme au travail, les défis reliés aux langues, à l'éducation et à l'intégration scolaire, constituent quelques-unes des barrières au développement de relations

entre les immigrants et les francophones (Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, 2015). Face à ces enjeux, on continue de s'interroger sur les meilleures pratiques à mettre en place afin de préparer les enseignants à cette réalité, afin qu'ils considèrent les besoins particuliers de chaque enfant dans un contexte interculturel. C'est dans cette optique que l'activité de jumelage interculturel ponctuelle décrite dans cet article permet de répondre à ces multiples enjeux.

## CADRE THÉORIQUE

À la lumière de ce qui précède, nous nous sommes inspirées du modèle de jumelage interculturel de Carignan et coll., (2015), voir aussi Deraîche et coll., (2018) et Guillot et Carignan, (2018). Selon ces auteurs, la rencontre entre les élèves issus de l'immigration et les étudiants universitaires francophones permet de surmonter de multiples barrières et obstacles, tels que ceux identifiés précédemment. Leur modèle s'appuie sur les concepts d'endogroupe et d'exogroupe, de préjugé, de discrimination et de stigmatisation. Alors que le concept d'endogroupe fait référence à un groupe d'individus appartenant à un groupe commun auquel ils s'identifient, l'exogroupe fait, quant à lui, appel à un groupe d'individus différents du groupe d'appartenance auquel ils ne s'identifient pas (Bourhis et Leyens, 1999). La dynamique et les rapports entre les personnes d'un endogroupe et d'un exogroupe, entre « nous » et « eux », permettent de comprendre les préjugés, la discrimination et la stigmatisation qui peuvent sous-tendre ces relations. Dans cette perspective théorique, le jumelage interculturel permet à des membres d'un endogroupe d'aller à la rencontre de personnes issues de son exogroupe et ainsi de confronter les préjugés entretenus à leur égard. Le modèle de jumelage interculturel décrit par l'équipe de Carignan et coll. (2015) a pris la forme d'un jumelage entre des étudiants universitaires francophones issus de la société d'accueil et des étudiants universitaires non francophones apprenant le français à l'École des langues. C'est dans le cadre de leur cours qu'ont pris place plusieurs activités favorisant la rencontre entre les deux groupes d'étudiants. Cette collaboration entre divers départements universitaires et l'École des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) visait le développement des compétences en communication interculturelle. Les résultats de la recherche de Carignan et son équipe (2015) ont démontré que le modèle de jumelage a permis aux étudiants universitaires francophones d'en apprendre davantage sur les élèves allophones, leurs attitudes et leurs façons de faire, tout en offrant l'occasion aux élèves immigrants de développer leurs compétences linguistiques et d'entretenir une relation d'amitié avec une personne francophone. C'est dans cette perspective d'éducation interculturelle et de développement des compétences interculturelles que nous avons proposé une rencontre ponctuelle avec des jeunes issus de l'immigration à des étudiants de première année en enseignement. Cette rencontre était ponctuelle dans la mesure où les étudiants universitaires étaient jumelés à un élève allophone lors

d'un seul moment circonscrit. Les modalités de cette rencontre ont donc pu différer en fonction du nombre d'étudiants universitaires et d'élèves allophones sur place, affectant ainsi le ratio étudiants-élèves.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirées, dans un deuxième temps, des expériences d'apprentissage prenant place sur le terrain. Ces dernières années, la compétence interculturelle a fait l'objet de débats au Québec, car elle ne serait pas suffisamment abordée au cours de la formation initiale des enseignants (Manseau et Dezutter, 2007). En effet, le besoin de formation du personnel scolaire et la faiblesse de la formation des maîtres et des futurs enseignants en compétence interculturelle sont préoccupants (Larochelle-Audet et coll., 2013). Bien que 19 cours du programme de formation initiale à l'enseignement abordent l'adaptation du système scolaire à la diversité dans une optique de collaboration-école-famille-communauté, cette thématique est principalement abordée de façon théorique et de manière plus transversale (Bergeron et St-Vincent, 2011). Puisque les stages favorisent l'application des savoirs professionnels et le développement des savoirs expérientiels (Desbiens et coll., 2009), il est tout à fait pertinent d'offrir des espaces où les étudiants peuvent mettre en pratique les savoirs théoriques acquis dans le cadre de leurs cours et acquérir de l'expérience sur le terrain. Dans le même ordre d'idée, Sleeter (2008) propose de baser la formation des enseignants sur trois paliers afin de mieux les préparer à l'exercice de leur profession tout en prenant en compte la diversité culturelle et linguistique qui s'accroît dans les écoles. Selon Sleeter, la formation doit être axée sur la préparation à la réalité quotidienne dans les salles de classe et les écoles, le contenu théorique enseigné lors de la formation initiale et le dialogue avec les communautés dans lesquelles les écoles où ils travailleront sont localisées. Différents moyens peuvent être envisagés à cet effet, dont une expérience d'apprentissage plus précoce dans des milieux diversifiés dans lesquels les étudiants exerceront leur profession. Selon Hallman (2012), les étudiants en enseignement ne doivent pas seulement être préparés à la pratique, mais ils doivent aussi apprendre par la pratique. Ainsi, une expérience plus précoce dans la formation leur permet de se familiariser avec le milieu dans lequel ils travailleront, de prendre conscience des enjeux qui y sont associés tout en leur laissant du temps afin de modifier leur conception personnelle de l'enseignement. Steinbach (2012) a adapté le modèle de jumelage interculturel de Carignan et coll., (2015) et a offert trois rencontres interculturelles, en personne et en ligne, lors d'une session universitaire, ce qui a permis de rendre le cours plus significatif pour les étudiants. La particularité du projet proposé ici réside en la préoccupation de cet espace de rencontre.

L'activité proposée s'inspire, dans un troisième temps, de la littérature et de la recherche qui portent sur des stages en milieu communautaire ou parascolaire, un sujet encore peu exploité au Québec par les programmes de formation des enseignants. La recherche démontre qu'un stage dans un tel contexte permet principalement à l'étudiant de se familiariser avec l'environnement social des

jeunes, et donc de mieux saisir le quotidien des élèves après l'école et de développer davantage leurs relations avec les parents, les familles et les ressources disponibles dans la communauté (Kanouté et coll., 2011; McDonald et coll., 2013). Nous savons également que les programmes communautaires efficaces sont ceux qui sont fréquentés par les jeunes et qui leur offrent un climat de soutien, tout en misant sur leurs forces, véhiculant ainsi un message pouvant différer de celui véhiculé en salle de classe (Hallman, 2012). Ces milieux permettent aussi de bien saisir l'importance des relations de respect entre l'adulte et l'enfant, et donc de mieux comprendre l'influence du bagage personnel et culturel de l'élève sur la réussite scolaire de ces derniers (Hallman et Rodriguez, 2015). En exposant les futurs enseignants à des situations diversifiées, cela leur permet aussi de faire des liens entre la pratique et la théorie vue en classe (Coffey, 2010; Rahm et coll., 2016) et d'apprendre à connaître les élèves sous un autre angle (Hallman, 2012).

En résumé, en nous inspirant des recherches survolées, nous avons proposé une activité de jumelage interculturel ponctuelle à des étudiants du programme de quatre ans de la formation de maître du secondaire dans une université francophone du Canada. Cette activité a été proposée en première année afin de permettre aux étudiants de développer leur compétence interculturelle et d'apprendre à mieux connaître les élèves dans un milieu communautaire fréquenté par des familles immigrantes. Selon Fantini (2007), cette compétence, développée tout au long de la formation initiale des maîtres à travers des cours théoriques et des stages pratiques, désigne l'aptitude des futurs enseignants à s'adapter et à interagir en contextes marqués par la diversité culturelle et linguistique. Dans une perspective plus opérationnalisée, Larochelle-Audet et coll. (2016) définissent, quant à elles, la compétence interculturelle comme faisant référence aux relations intergroupes et aux changements mutuels, le tout dans une perspective transformationnelle du vivre ensemble et de différenciation pédagogique en fonction du bagage culturel de l'élève. Inspirée de cette conception de la compétence interculturelle et des objectifs du cours, l'activité de jumelage proposée aux étudiants universitaires avait pour objectif d'aller à la rencontre d'un adolescent immigrant ou réfugié et de familiariser les étudiants en enseignement avec le milieu communautaire. La question de recherche suivante a guidé notre projet : quel rôle peut jouer un jumelage interculturel ponctuel au début du parcours professionnel d'un étudiant inscrit dans un programme de formation de maître du secondaire? Plus précisément, nous avons étudié le rôle du jumelage interculturel chez les étudiants de première année en formation initiale des maîtres au secondaire sur :

1. la posture des étudiants envers les adolescents issus de l'immigration;
2. le développement identitaire des étudiants en tant que professionnel et futur enseignant; et
3. l'apport du milieu communautaire au milieu scolaire.

## APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

### *Description du programme PROMIS*

PROMIS est un organisme communautaire venant en aide aux personnes immigrantes et réfugiées ainsi qu'à leurs familles dans leurs démarches d'intégration culturelle, sociale et professionnelle. Les services offerts sont gratuits et prennent la forme de consultations personnalisées et de sessions d'information collectives. Ces services visent huit champs d'intervention, soit l'accueil et l'intégration, la francisation, l'aide à l'emploi, la régionalisation, le soutien aux familles, l'action alimentaire, l'hébergement de femmes originaires du Québec et d'ailleurs âgées de 18 ans et plus et le soutien scolaire. Le service de soutien scolaire favorise la persévérance et la réussite des jeunes immigrants âgés entre 6 et 17 ans qui éprouvent des difficultés scolaires. Dans cette perspective, PROMIS a mis sur pieds trois projets, soit un camp linguistique, l'École du samedi et le Projet Ado : c'est au sein de ce dernier que notre projet s'est inscrit. Projet Ado est un service de tutorat qui s'adresse spécifiquement aux jeunes entre 13 et 17 ans du niveau secondaire qui ont des difficultés en français et en mathématiques. Ces jeunes sont référés par une école secondaire partenaire. Un travail en petits groupes dans les locaux de PROMIS et de l'école partenaire permet de développer les forces et les compétences de tous les élèves et de favoriser l'entraide. Un service d'emprunt de livres et de jeux éducatifs est également mis à la disposition des élèves.

### PROCÉDURE

Le projet a été réalisé dans le cadre d'un cours universitaire de première année portant sur l'adolescent et l'expérience scolaire. Ce cours est offert à la première année du programme de formation des maîtres d'une durée de quatre ans. Dans le cadre de ce cours, des groupes d'étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire de divers domaines ont participé à une sortie ponctuelle chez PROMIS lors d'un après-midi pour un jumelage avec un jeune pendant une durée d'une heure. Dépendamment du nombre d'élèves allophones présents à l'organisme, entre deux et trois étudiants universitaires pouvaient être jumelés à un jeune. À la suite de la visite, il était demandé aux étudiants universitaires de remettre un travail dans lequel ils devaient faire des liens entre les notions théoriques vues en classe et leur expérience chez PROMIS. Le travail comportait des notes d'observation décrivant leur vécu lors de la visite et l'atelier d'aide aux devoirs ainsi qu'un journal faisant état des réflexions personnelles découlant de leur expérience. Les consignes exigeaient des étudiants qu'ils identifient, à la lumière de leur expérience, un enjeu d'intégration ayant teinté leur interaction avec le jeune avec lequel ils étaient jumelés, et qu'ils défendent l'importance de la relation éducative en faisant des liens entre la théorie vue en classe et leur expérience chez PROMIS. Enfin, les étudiants étaient invités à participer à des discussions en classe en lien avec le milieu communautaire, la diversité

ethnique et l'inclusion scolaire. Puisque le travail écrit n'était remis qu'à la fin de la session, les discussions en classe ont permis aux étudiants d'enrichir leur réflexion. Ce sont ces travaux qui ont fait l'objet de nos analyses.

## **DONNÉES ET ANALYSE DES DONNÉES**

Une démarche qualitative interprétative a été préconisée pour la conduite de cette étude exploratoire (Gauthier, 2009). La recherche permet ainsi une description et l'enclenchement d'un processus inductif pour appréhender l'apport de l'activité de jumelage ponctuel. L'analyse qualitative de contenu cherchait à dégager les significations par une procédure systémique et rigoureuse; une analyse thématique était poursuivie, portant sur la sémantique exprimée (Dany, 2016). Avec leur accord, les travaux de session d'un total de 143 étudiants, compilés entre 2016 et 2018 dans six cohortes différentes, ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Une partie du travail écrit (3 pages) portait sur l'intégration des élèves issus de l'immigration à l'école secondaire. Il était demandé aux étudiants de parler des défis que pose une telle intégration, tout en appuyant leur argumentaire sur des textes lus dans le cadre du cours et leur expérience personnelle vécue lors du jumelage interculturel ponctuel. Plus concrètement, les étudiants pouvaient faire appel aux éléments positifs ayant marqué leur expérience chez PROMIS, les défis auxquels ils avaient été confrontés ou encore, les difficultés rencontrées dans le développement d'une relation avec le jeune.

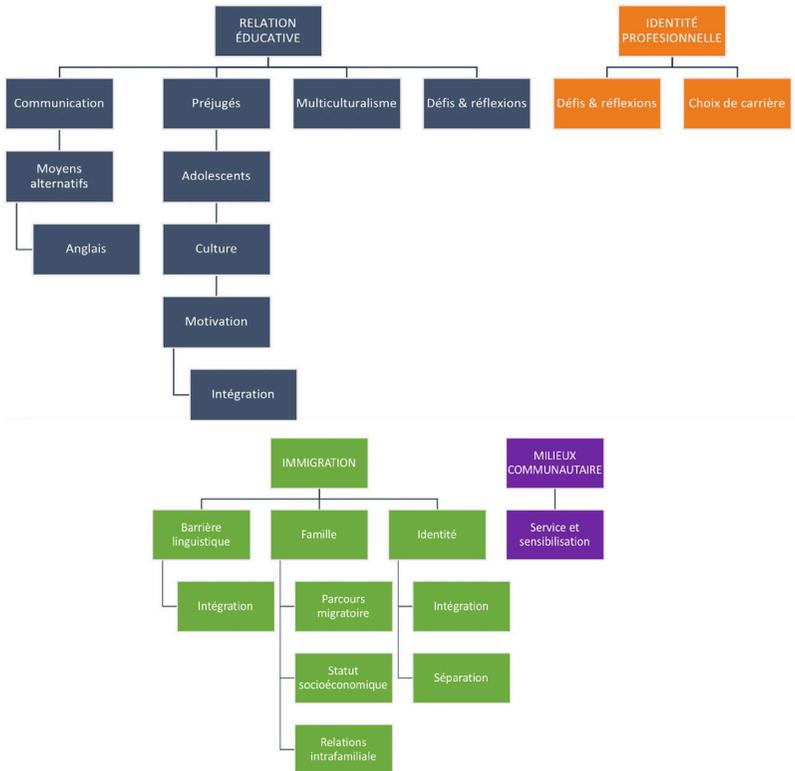
En raison du caractère exploratoire de cette étude, nous avons procédé par analyse inductive (Blais et Martineau, 2006). De cette façon, nous voulions saisir les thématiques émergentes des données. Selon Blais et Martineau (2006), la première étape d'une analyse inductive consiste à réduire le corpus de données. Compte tenu du volume important de notre corpus de données, nous avons amorcé nos analyses par une réduction de ce dernier en rassemblant nos données brutes sous un format commun en vue d'en faire l'analyse. Ensuite, nous avons tenté de donner un sens à notre corpus. Pour ce faire, nous avons procédé à la lecture attentive et approfondie des données durant laquelle nous avons regroupé les unités de sens que nous jugions pertinentes en vue de répondre à nos objectifs de recherche. Parallèlement, nous avons tenu une feuille de codes qui nous a permis d'identifier et d'étiqueter les unités de sens retenues pour l'analyse. Finalement, nous avons rassemblé les catégories lorsque leur signification était similaire, et créé des sous-catégories lorsque nécessaire, tout en fournissant une description de celles-ci. Il est à noter que la création de ces catégories et sous-catégories a été guidée par notre objectif de recherche et nos trois sous-questions de recherche en lien avec l'apport du jumelage interculturel. Ces catégories et sous-catégories nous ont permis de créer une base de données NVivo dans laquelle nous avons procédé à un codage ouvert de notre corpus de données réduit. Il est important de souligner que la personne qui a procédé au codage n'était pas impliquée dans l'activité et ne connaissait pas les étudiants qui y avaient participé.

## RÉSULTATS

### Tendances générales

Une première analyse de contenu des données brutes a permis de dégager neuf thèmes principaux qui ont par la suite été fusionnés en quatre thèmes : la relation éducative, l'immigration, l'identité professionnelle et le milieu communautaire. Ces quatre thèmes principaux possèdent chacun des sous-thèmes représentés dans la Figure 1. La section qui suit explique ces thèmes principaux ainsi que les sous-thèmes qu'ils comprennent.

FIGURE 1. Les quatre thématiques clés et leurs sous-thèmes



### La relation éducative

La première thématique ayant émergé de nos analyses est la relation éducative. Celle-ci fait référence aux différentes composantes qui peuvent influencer la dynamique relationnelle entre le tuteur et l'élève. Plus précisément, ce thème traite des enjeux relatifs à la communication en contexte de francisation, des échanges culturels, de la confrontation de différents préjugés, de la sensibilisation à l'importance de la relation éducative et des défis qu'elle comporte.

**Communication.** De prime abord, la barrière linguistique s'est rapidement imposée comme étant une entrave à la communication entre l'étudiant et l'élève issu de l'immigration. D'ailleurs, plusieurs étudiants ont été pris de court par cette barrière linguistique, comme c'est le cas pour cette étudiante :

Je savais que le ou les jeunes avec qui j'allais travailler n'allaient fort probablement pas parler français depuis très longtemps. Je savais qu'ils allaient venir d'une classe d'accueil pour la plupart, mais je n'étais pas totalement prête pour ce « choc ».

Afin de contrer cet obstacle, plusieurs étudiants ont opté pour des moyens de communication alternatifs tels que l'usage de mots-clés, de plusieurs synonymes, du langage non verbal et du dessin et le changement du débit de la voix. Malgré certaines réticences, d'autres étudiants ont plutôt opté pour l'usage de l'anglais ou d'une langue tierce, affirmant que cela a facilité leurs interactions et le développement d'une relation de confiance avec le jeune :

Le fait que je la comprenne et que je puisse au besoin parler la même langue qu'elle a aidé à créer un lien avec elle. J'ai rapidement vu un soulagement chez elle et elle semblait plus ouverte et moins gênée.

En contrepartie, cet avis n'était pas partagé par tous les étudiants. Certains d'entre eux soutenaient que l'usage de l'anglais ou d'une langue tierce pouvait se faire au détriment de l'apprentissage de la langue française et de l'intégration des jeunes :

Cela m'a fait réfléchir au fait que s'ils ne commencent pas à se forcer à parler français entre eux et surtout lorsqu'ils sont dans des contextes de francisation, ils auront du mal à s'intégrer, ou du moins, ce sera un processus plus long et difficile.

**Préjugés.** De surcroît, ces rencontres interculturelles ont permis à plusieurs étudiants de confronter certains préjugés qu'ils entretenaient sur les adolescents, la culture de certains élèves, la motivation de ces élèves à réussir, le temps nécessaire à l'apprentissage du français et leur désir de s'intégrer. Dans le passage suivant, on constate le changement de perception de l'étudiant quant aux adolescents :

Les adolescents étaient très différents de la façon dont je me les imaginais. Très respectueux, pas trop égocentriques, bref toutes les mauvaises qualités qu'on associe aux adolescents n'étaient pas présentes chez ceux que j'ai rencontrés pendant ma visite à PROMIS (sic).

De la même façon, la rencontre d'un jeune coréen qui désirait devenir chef cuisinier a permis à une étudiante de « dissiper les quelques stéréotypes qui sont dirigés envers les Asiatiques, à savoir qu'ils veulent tous devenir médecins ou occuper un statut social prestigieux à cause de leurs parents ». Le degré de motivation et la volonté des élèves chez PROMIS en a aussi surpris quelques-uns : « l'enthousiasme avec lequel les jeunes abordaient leurs devoirs m'a surpris. Les jeunes voulaient apprendre! ». Enfin, on note que certains étudiants ont désormais une vision différente des immigrants et de leur désir de s'intégrer :

Cette petite heure m'a permis de réaliser concrètement que ça n'est pas tous les nouveaux arrivants (sic) qui vivent leur nouvelle vie difficilement et qu'ils peuvent apprécier leur pays d'accueil. Christian avait de l'intérêt à apprendre et à s'intégrer et c'est ce qui m'a étonné. On nous montre toujours les cas négatifs ainsi que les statistiques générales n'aidant pas à la réputation des nouveaux arrivants.

**Multiculturalisme.** La sortie chez PROMIS a permis aux jeunes et aux étudiants d'échanger sur leur culture et leur langue respective. Ces échanges positifs ont été fort appréciés par les étudiants et ont contribué au développement d'une profonde réflexion sur la nature des rapports interculturels et la place qu'ils devraient occuper dans la société québécoise, comme en témoigne cette étudiante :

Je ne vois pas l'utilité de laver le cerveau des nouveaux arrivants pour qu'ils adoptent notre mode de vie et qu'ils en oublient la leur. Je suis d'accord avec le fait qu'ils doivent s'adapter à nous, apprendre notre langue et respecter nos coutumes, mais rien ne nous empêche d'apprendre un peu des leurs et ainsi enrichir nos connaissances.

Dans la même perspective, cette étudiante mentionne : « je tiens à préserver ma langue, mais pour ce faire, il faut savoir accepter les autres et jongler avec celles-ci ».

**Défis et réflexions.** Enfin, l'importance d'une relation éducative positive est ressortie de façon unanime dans l'ensemble des travaux des étudiants. Ils sont aussi plusieurs à avoir identifié les défis à relever dans le développement d'une telle relation, tels que la difficulté à trouver des points communs avec un élève au bagage culturel différent du leur :

Je crois que le fait de trouver des sujets de conversation avec un jeune qui n'est pas de ma génération, pas de ma culture et qui maîtrise plus ou moins le français fut l'enjeu le plus difficile lors de ma sortie.

En somme, la relation éducative a fait l'objet de plusieurs réflexions dans les travaux des étudiants. La barrière de la langue s'est rapidement imposée dans les interactions, obligeant les étudiants à faire preuve de créativité pour trouver des moyens alternatifs de communiquer. La sortie chez PROMIS a aussi donné lieu à des rencontres interculturelles qui, dans certains cas, ont permis d'infirmer des préjugés. De manière générale, les étudiants s'accordent sur l'importance d'établir une relation éducative positive, malgré les défis que cela représente.

### ***Les enjeux relatifs à la migration***

L'immigration est la deuxième dimension ayant émergé de nos analyses où les différents enjeux de nature linguistique, familiale et identitaire ont été mentionnés par les étudiants.

**Barrière linguistique.** La barrière linguistique a été soulevée par les étudiants comme étant un obstacle à l'intégration et à la réussite scolaire des élèves allophones. L'extrait suivant montre les défis d'intégration engendrés par la barrière linguistique, tels que perçus par un étudiant :

Cela m'a fait réaliser à quel point la langue est un enjeu extrêmement important dans l'intégration d'un individu dans la société. Effectivement, il sera beaucoup plus difficile pour un jeune issu de l'immigration de s'intégrer aux autres puisqu'il n'est pas capable de s'exprimer ni de comprendre.

De la même façon, des étudiants ont soulevé les répercussions possibles de la barrière linguistique sur les autres matières : « j'ai constaté que la barrière linguistique était un enjeu important qui la [l'élève] ralentissait dans son apprentissage des mathématiques, puisque son cahier d'exercices est rédigé uniquement en français ».

**Famille.** Quant au sous-thème de la famille, les étudiants ont identifié plusieurs aspects de la réalité socioéconomique des familles récemment issues de l'immigration, du parcours migratoire et des relations intrafamiliales. En effet, à travers leurs rencontres chez PROMIS, plusieurs étudiants ont pu se familiariser avec les défis rencontrés quotidiennement par ces familles : une situation socioéconomique précaire, la nécessité pour les parents d'occuper plus d'un emploi, l'absence des parents à la maison et la non-maîtrise de la langue française par les parents les limitant dans le soutien aux devoirs qu'ils peuvent offrir à leurs enfants. Les travaux des étudiants font aussi mention de certains enjeux reliés au parcours migratoire, tels les retards scolaires, que peut engendrer la migration : « [l'élève] m'a expliqué avoir cessé l'école à l'âge de 11 ans à cause des nombreux déplacements de sa famille », et le fait que le projet migratoire ne soit pas toujours porté par le jeune : « ils sont nouveaux dans un pays, ils ont laissé derrière eux énormément de choses et ce n'était pas forcément leur choix, mais plutôt celui des parents ». Plusieurs étudiants ont aussi souligné les conséquences intrafamiliales de la migration, dont les séparations d'avec des membres de la famille : « je lui demandais de me dessiner ce qui lui manquait de son pays. Elle m'a dit que ses amis et certains membres de sa famille étaient restés là-bas ». La pression que les parents peuvent exercer sur leur enfant afin que ces derniers obtiennent de bonnes notes a aussi été soulevée par les étudiants : « [l'élève] m'a avoué que la principale raison pour laquelle il venait chez PROMIS était parce que ses parents lui mettaient énormément de pression ».

**Identité.** Dans un troisième temps, les étudiants ont soulevé des enjeux identitaires relatifs à la migration et des stratégies employées par les élèves en réponse au stress d'acculturation. Parmi ces stratégies, les étudiants ont noté le désir des élèves de s'intégrer à la culture québécoise :

[L'élève] nous mentionna son désir de réussir à patiner un jour et de pouvoir jouer au hockey, car pour lui, savoir patiner lui permettrait de se faire des amis. Il veut qu'un jour, il soit considéré comme un vrai Québécois, [c'est-à-dire] comme une personne qui arrive à patiner sans aucune difficulté.

À l'opposé, d'autres étudiants ont observé que les élèves chez PROMIS avaient tendance à se rassembler selon leurs ressemblances linguistiques et culturelles : « ceux qui parlaient la même langue allaient donc naturellement s'associer parce

qu'ils se comprennent, pas nécessairement parce qu'ils sont compatibles ». Enfin, une étudiante a rapporté sa rencontre avec une jeune danoise qui, en raison de son retour anticipé dans son pays d'origine l'année suivante, déployait peu d'efforts pour s'intégrer à la société québécoise :

Son retour anticipé dans son pays l'empêche de s'intégrer, d'apprendre la langue et de se faire de bons amis. Elle ne tente pas trop de tisser des liens avec les gens de la culture québécoise parce qu'elle ne veut rien manquer de ce qui se passe chez elle au Danemark.

En somme, l'expérience vécue chez PROMIS a permis aux étudiants de se familiariser avec différents enjeux relatifs à la migration tels que les difficultés d'intégration reliées à la langue, le changement des dynamiques familiales et l'emploi de différentes stratégies face au stress d'acculturation.

### *L'identité professionnelle*

Le troisième thème principal ayant émergé des travaux d'étudiants est celui de l'identité professionnelle. Plusieurs étudiants ont consolidé leur choix de carrière, identifié les défis qui les attendaient sur le marché du travail et réfléchi aux moyens de les relever.

**Choix de carrière.** Dans un premier temps, comme la sortie chez PROMIS s'inscrivait dans un cours de première année, plusieurs étudiants n'avaient pas encore eu l'occasion d'entrer en contact avec de jeunes allophones issus de l'immigration. Ce fut donc une première pour eux de côtoyer cette clientèle, et une première expérience en lien avec l'enseignement. Bien que d'autres étudiants aient déjà été en contact avec des élèves du secondaire, le contexte particulier de PROMIS leur a permis d'étendre leurs horizons, comme cela a été le cas pour cette étudiante : « comme les deux derniers stages que j'ai faits étaient dans le milieu anglophone, ça m'a sorti de ma zone de confort de faire une activité avec des allophones ». De manière générale, le fait de pouvoir côtoyer de jeunes allophones a permis à plusieurs étudiants de confirmer leur choix de carrière même si celui-ci était en doute :

Je me questionnais sur la profession que j'ai choisie. La théorie en classe est intéressante, mais elle ne me captivait pas. Cependant, la sortie m'a ouvert les yeux. Lorsque j'ai vu des jeunes en difficulté, je voulais les aider et je ne pouvais pas rester sur place et seulement les regarder.

Pour d'autres, cette expérience leur a permis de cibler la clientèle avec laquelle ils désiraient travailler :

Cette rencontre m'a permis de réaliser que je préfère enseigner aux plus jeunes. ... Je ne crois pas que le secondaire soit totalement fait pour moi. Je suis trop du genre « petites activités enfantines », et cela ne fonctionnera sûrement pas bien avec une classe d'adolescents.

**Défis et réflexions.** Dans un second temps, l'expérience chez PROMIS a confronté plusieurs étudiants aux réalités qui les attendent sur le marché du travail. Entre

autres, ces réflexions portaient sur la qualité du matériel didactique mis à la disposition des enseignants en classe d'accueil, comme en a témoigné cette étudiante en enseignement du français langue seconde : « [des photocopies d'un document dactylographié en guise d'exercice] semble indiquer un manque de ressources pour les enseignants en francisation ». D'autres étudiants ont partagé les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le soutien de l'attention et l'intérêt des élèves : « j'ai réalisé qu'il est très difficile d'avoir l'attention entière de tous les élèves. Lorsque je voulais dire quelque chose d'important ... certains élèves m'ignoraient ».

Ensuite, on note que cette expérience de tutorat a permis à plusieurs étudiants de s'interroger sur le rôle d'un enseignant. Dans l'extrait suivant, on constate que l'étudiant apprivoise progressivement le nouveau statut qui l'attend :

Lors de la sortie à PROMIS (sic), un des jeunes garçons m'appelait « madame ». Suite à une réflexion, je me suis aperçue que ce jeune garçon me considérait comme un adulte responsable qui allait répondre à ses besoins. Ainsi, j'ai pris conscience que j'avais la responsabilité d'influencer ces jeunes avec la manière que j'agissais, avec ce que je disais et avec mes valeurs personnelles.

Enfin, on constate parfois quelques remises en question, notamment en lien avec les raisons qui ont motivé leur choix de profession :

Il s'agit de la peur d'être un imposteur ou d'être simplement atteinte du complexe du sauveur. C'est-à-dire avoir la crainte d'avoir choisi ce métier qui vienne en aide à des personnes moins privilégiées ... pour flatter mon propre égo en faisant quelque chose de bien pour l'humanité.

Alors que d'autres remettaient plutôt en question leur sentiment de compétence :

J'ai ressenti une insécurité envers mes propres capacités pour aider ou enseigner aux enfants immigrants et allophones parce que moi-même, je suis une étudiante immigrante et allophone, et même si j'ai des connaissances en français et en mathématiques, je n'ai pas encore compensé tous mes désavantages par rapport au français.

En somme, la sortie chez PROMIS a permis à plusieurs étudiants de consolider leur choix de carrière et de parfois même cibler la clientèle avec laquelle ils désirent travailler plus tard. Cette expérience les a également exposés à différents défis auxquels ils devront faire face, tels que du matériel didactique inadéquat et la gestion de classe. Enfin, cette sortie a donné lieu à quelques remises en question en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et leur propre compétence.

### *Le milieu communautaire*

La visite chez PROMIS a permis aux étudiants d'en apprendre davantage sur le milieu communautaire et sur leur offre de service. Les étudiants ont rapporté que PROMIS est un lieu qui offre des services sur le plan scolaire et social en contrant le retard scolaire, tout en favorisant l'intégration culturelle des jeunes issus de l'immigration. PROMIS a été décrit par les étudiants comme un espace

où les élèves de différentes origines peuvent se rassembler pour pratiquer leur français et réaliser des exercices académiques, tout en obtenant un soutien qui leur serait peut-être indisponible à la maison. Dans son travail, une étudiante rapporte que :

Un des élèves que j'ai rencontrés à PROMIS (sic) m'a dit qu'il ne pouvait pas étudier à la maison, car il est issu d'une famille nombreuse et que ses parents ne parlent pas le français. Il trouve donc tout le soutien dont il a besoin dans cet organisme.

Une autre étudiante mentionne que lors de leur sortie chez PROMIS :

La directrice du centre nous a expliqué que pour plusieurs élèves, PROMIS était le seul endroit où les élèves pouvaient avoir de l'aide aux devoirs et le seul endroit à l'extérieur de l'école qu'ils avaient pour pratiquer à parler français.

À travers la connaissance sur les services offerts au sein de cet organisme, on observe que les étudiants ont développé une sensibilité à un tel milieu. En effet, plusieurs étudiants ont non seulement souligné les bienfaits qui découlent des services offerts par l'organisme, mais aussi le désir de créer des partenariats avec le milieu communautaire une fois qu'ils seront enseignants. Ainsi, dans le travail réflexif d'une étudiante, on peut lire :

Je pense que tous les enseignants et en particulier les enseignants de l'accueil doivent être conscients de l'importance du partenariat entre les écoles et les organismes sociaux afin de faire le pont entre les écoles et la vie sociale de l'élève.

À la suite de leur expérience, plusieurs étudiants ont déclaré qu'elle leur a permis de se sensibiliser à l'importance du bénévolat en milieu communautaire. Quelques-uns ont même décidé de poursuivre leur expérience de jumelage interculturel en devenant bénévoles pour PROMIS.

## DISCUSSION

Cette recherche avait pour objectif principal d'identifier le rôle du jumelage interculturel ponctuel dans le parcours professionnel des étudiants dans un programme de formation des maîtres au secondaire. La rencontre avec des élèves issus de l'immigration leur a permis de se familiariser davantage sur les enjeux relatifs aux adolescents immigrants et au développement d'une relation éducative avec eux, de développer leur identité professionnelle et d'approprier le milieu communautaire.

### *La posture des étudiants en enseignement envers les adolescents issus de l'immigration*

La sortie ponctuelle de jumelage interculturel a permis aux étudiants universitaires de se familiariser avec les enjeux que vivent les élèves issus de l'immigration, de développer une vision plus nuancée et holistique des élèves, et, par le fait même, de développer leurs compétences interculturelles. Comme nous l'avons souligné

précédemment, les étudiants en enseignement montrent de plus en plus un profil homogène, et c'est pourquoi une expérience sur le terrain qui permet d'aller à la rencontre d'une réalité qui diverge de la leur s'avère pertinente au cours de leur formation initiale (Audet, 2011; Deraïche et coll., 2018; Steinbach, 2012). Que ce soit en lien avec les enjeux identitaires supplémentaires des adolescents issus de l'immigration ou encore avec les défis qu'engendrent la barrière linguistique, cette expérience de jumelage interculturel en début de formation initiale à l'enseignement a favorisé une meilleure compréhension de la réalité psychosociale des élèves, conformément aux résultats de Feinstein (2005).

De plus, tout comme McDonald et coll. (2013) le soutiennent, cette meilleure compréhension des enjeux vécus par les élèves allophones a suscité un questionnement chez les étudiants universitaires quant au rôle et la posture à adopter. Concrètement, on constate que malgré les difficultés linguistiques de certains élèves, les étudiants ne s'y sont pas limités et ont ainsi pu adopter une vision plus nuancée et positive de l'élève. Parallèlement, on note que le fait de côtoyer des jeunes en milieu extrascolaire a favorisé l'adoption d'une vision plus holistique envers eux. En créant un espace de rencontre plus égalitaire, où la position d'expert de l'enseignant et où sa présomption de supériorité sont remis en question par les étudiants eux-mêmes, on assiste à une rencontre qui permet véritablement de s'ouvrir à l'Autre. De surcroît, cette réelle rencontre de l'Autre rend les étudiants en enseignement plus prompts à adapter leur pratique pédagogique lorsque nécessaire, tout comme l'a démontré Hallman (2012). En offrant un espace de rencontre aux étudiants en enseignement qui ne met pas le contenu, les techniques pédagogiques ou encore la planification des cours au premier plan, le développement d'autres compétences est favorisé, telle la compétence interculturelle qui, rappelons-le, demeure trop peu abordée et développée lors de la formation initiale (Manseau et Dezutter, 2007). En ce sens, nos résultats appuient les conclusions des études antérieures (Boyle-Baise et Kilbane, 2000; Coffey, 2010; Deraïche et coll., 2018; Steinbach, 2012; Walters et coll., 2009) selon lesquelles les expériences concrètes prenant place sur le terrain lors de la formation initiale en enseignement permettent d'aborder les lacunes en matière de compétence interculturelle lors de la formation initiale et de confronter les préjugés que peuvent entretenir les étudiants en enseignement à l'égard des élèves immigrants.

### ***Le développement identitaire professionnel en tant que futur enseignant au secondaire***

L'expérience de jumelage interculturel ponctuel proposée au sein de ce projet a aussi favorisé le développement identitaire des étudiants. Conformément à Hallman (2012), nous avons observé que le milieu communautaire permet aux étudiants en enseignement de s'engager dans une réflexion de soi et dans une réflexion sur leur identité professionnelle. Les étudiants ont pu identifier leurs forces, leurs faiblesses, de même que les populations avec lesquelles ils

préfèreraient travailler plus tard en fonction, notamment, de leur sentiment de compétence. Dans le contexte linguistique et politique actuel au Québec, on constate que cette expérience de jumelage interculturel a nuancé l'attitude des étudiants quant à l'usage restrictif d'une langue autre que le français en contexte de francisation. Il importe tout d'abord de souligner qu'au Québec, en raison de la loi 101, une forte pression est exercée sur les immigrants afin qu'ils maîtrisent la langue française (Guillot et Carignan, 2018). Voilà pourquoi on assiste dorénavant à un trilinguisme grandissant chez les jeunes (Lamarre, 2013). L'intérêt envers ce trilinguisme est principalement axé sur la prédominance de la langue française dans cette mosaïque polyglotte, plutôt qu'à la façon avec laquelle les jeunes arrivent à arrimer leur trilinguisme de façon cohérente (Lamarre, 2013). Le fait de rencontrer des jeunes allophones en apprentissage du français permet aux étudiants de se distancier de cette perspective dominante où l'on s'intéresse uniquement au niveau de maîtrise de la langue française en comparaison avec les autres langues maîtrisées par le jeune. Comme nous l'avons montré dans la section des résultats, l'activité proposée au sein de ce projet a permis aux étudiants en enseignement de mieux comprendre les enjeux associés à la diversité linguistique au Québec et de nuancer leur posture à l'égard de l'importance accordée à la prédominance de la langue.

#### *L'apport du milieu communautaire au milieu scolaire*

Les étudiants en enseignement ne sont que très peu exposés au milieu communautaire au cours de leur formation initiale en dépit des bénéfices qu'offre ce milieu (Bergeron et St-Vincent, 2011; Coffey, 2010). Or, tout comme nos résultats l'ont illustré, ces expériences ponctuelles en milieu communautaire permettent aux futurs enseignants de se préparer aux différentes caractéristiques du terrain et de se familiariser avec un milieu qui ne leur est que très peu connu (Rahm et coll., 2016). Pour plusieurs étudiants, cette sortie chez PROMIS était leur premier contact avec le milieu communautaire et ils y ont découvert un nouveau lieu d'apprentissage et de rencontres interculturelles. Ce premier pas dans un environnement qui leur était peu connu leur a permis de se familiariser avec le milieu duquel sont issus les élèves immigrants. Bien que cette expérience de jumelage interculturel se soit déroulée sur une base ponctuelle et non régulière, on observe tout de même des résultats similaires à ceux présentés dans d'autres études comme celle de Boyle-Baise et Kilbane (2000). En effet, les travaux des étudiants en enseignement démontrent que cette expérience d'apprentissage sur le terrain les a sensibilisés quant aux défis que peuvent rencontrer les élèves issus de l'immigration et les a informés quant aux ressources offertes en milieu communautaire qui permettent d'aborder ces défis (Kanouté et coll., 2016). Conformément à la notion de *community teacher* de Murrell (2000), on observe que les étudiants ayant participé à cette activité de jumelage en milieu communautaire sont plus enclins à amorcer une réflexion soutenant l'adaptation de leur pratique en fonction du milieu où ils enseigneront. D'ailleurs, quelques étudiants ont soutenu la pertinence de l'adéquation du

milieu extrascolaire au milieu scolaire traditionnel. Selon les étudiants, le bien-fondé d'un tel partenariat entre le milieu scolaire et extrascolaire repose sur la possibilité d'apprendre à connaître les élèves autrement, comme nous en avons discuté précédemment. Ayant abordé l'effet pygmalion dans le cadre de leur cours universitaire, les étudiants étaient sensibles aux impacts que peut engendrer une conception rigide à l'égard d'un élève : apprendre à le connaître en dehors des murs de l'école prend donc tout son sens. Étant dans un contexte extrascolaire, les étudiants ont noté que les élèves peuvent adopter un comportement différent de celui qui est généralement attendu d'eux à l'école. Ce faisant, les jeunes peuvent s'afficher autrement et s'exprimer sans crainte ou pression associée au contexte scolaire. Selon les étudiants ayant pris part à cette activité de jumelage interculturel, la pertinence des pratiques partenariales repose aussi sur les nouvelles situations d'apprentissage que génère le milieu communautaire.

Malgré le fait que cette activité de jumelage interculturel ait pu contribuer positivement à la posture des étudiants en enseignement envers les adolescents issus de l'immigration, au développement identitaire professionnel en tant que futur enseignant au secondaire, et à une meilleure compréhension de l'apport du milieu communautaire au milieu scolaire, il n'en demeure pas moins que cette expérience puisse déstabiliser certains étudiants en enseignement et que ceux-ci peuvent y réagir de façon négative en renforçant certains stéréotypes (Steinbach, 2012; Wade, 2000). En ce sens, le caractère ponctuel de cette activité de jumelage interculturel, de même que l'absence de suivi, a pu limiter la profondeur du processus réflexif des étudiants quant à leur posture en tant que futurs professionnels de l'éducation. Néanmoins, nous jugeons que cette simple remise en question quant à leur posture à titre de futur enseignant consiste en un premier pas vers de réels apprentissages et leur permet d'élargir leur vision de l'éducation au-delà des murs de l'institution scolaire. D'un point de vue méthodologique, puisqu'aucune observation ni entrevue n'a été menée auprès des étudiants, l'absence de triangulation des données limite quant à elle la validité de notre interprétation des données. C'est pourquoi une recherche subséquente serait pertinente en vue de confirmer nos analyses.

## CONCLUSION

L'activité de jumelage interculturel a permis aux étudiants universitaires de se questionner sur plusieurs dimensions de la profession enseignante, telles que l'importance de la relation éducative, les enjeux relatifs à la migration, leur identité professionnelle et l'apport du milieu communautaire. Le tout a favorisé le développement de leurs compétences interculturelles en acquérant une vision plus nuancée et holistique des élèves allophones issus de l'immigration. De telles expériences en milieu communautaire en début de formation initiale – voire avant les stages – s'avèrent être un précieux outil promouvant une vision plus inclusive de l'éducation. En effet, tout comme Murrell (2000) le souligne, ce type d'expérience offre une connaissance plus large des élèves, ce qui permet aux

enseignants d'être plus au fait des besoins et des enjeux auxquels les jeunes sont confrontés, mettant ainsi les jeunes au centre de leurs pratiques enseignantes. Idéalement, cette expérience ayant pris place en début de formation des maîtres serait reprise en quatrième année, en faisant un retour pour ainsi favoriser une intégration des acquis. Cela optimiserait le développement de la compétence interculturelle des futurs enseignants, car ils seraient appelés à faire des liens entre les différentes cultures, ce qui leur offrirait une vision plus approfondie des divers enjeux culturels plutôt que strictement linguistiques. C'est en repensant la formation initiale en enseignement, de sorte à inclure davantage le volet communautaire, que nous pourrions former des enseignants qui répondraient à la notion de *community teacher* de Murrell. Dans cette perspective, une réelle immersion dans les communautés et leurs modes de vie favorise la mise en pratique et le développement de la compétence interculturelle des enseignants. Comme d'autres l'ont déjà souligné, il reste beaucoup de travail à faire en ce sens. En revanche, comme nous avons tenté de le démontrer dans cet article, les partenariats avec les organismes communautaires sont un levier important à considérer dans la formation des enseignants. Une plus grande place doit être accordée au rôle complémentaire qu'ils jouent dans l'éducation et le bien-être des élèves et des futurs enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité: une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85. <https://id.erudit.org/iderudit/68674ac>
- Audet, G. (2011). L'interculturel en classe : pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458. <https://doi.org/10.7202/1009176ar>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bourhis, R., Carignan, N., Sioufi, R et Tardif-Grenier, K. (2013). Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'Autre chez de futurs enseignants : les effets d'une formation interculturelle. Dans M. McAndrew, M. Potvin, et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 117-132). Presses de l'Université du Québec.

- Bourhis, R. Y. et Leyens, J.-P. (dir.). (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (2<sup>e</sup> éd.). Mardaga.
- Boyle-Baise, M. et Kilbane, J. (2000). What really happens? A look inside service-learning for multicultural teacher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 54–64. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0007.107>
- Boyle-Baise, M. (2005). Preparing community-oriented teachers: Reflections from a multicultural service-learning project. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 446–458. <https://doi.org/10.1177/0022487105282113>
- Carignan, N., Deraïche, M. et Guillot, M.-C. (dir.). (2015). *Jumelages interculturels : communication, inclusion, et intégration*. Presses de l'Université du Québec.
- Coffey, H. (2010). “They taught me” : The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335–342. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.014>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 85–102). De Boeck.
- Deraïche, M., Gagné, P., Guillot, M.-C. et Carignan, N. (2018). Les jumelages interculturels et la pédagogie transformatrice. *Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, 7(1), 8–19. <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/299>
- Desbiens, J. F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Fantini, A. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence* (rapport de recherche n°07-01). Center for Social Development (CSD), Université Washington de Saint-Louis. <https://csd.wustl.edu/07-01/>
- Feinstein, S. G. (2005). *The spirit of generosity: Service learning in a pre-service teacher education program* (ED490389). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED490389>
- Gauthier, B. (dir.). (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Guillot, M.-C. et Carignan, N. (2018). Pour la réussite des jumelages interculturels : leadership pédagogique et institutionnel. *Alterstice*, 8(1), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1052605ar>
- Hallman, H. L. (2012). Community-based field experiences in teacher education: Possibilities for a pedagogical third space. *Teaching Education*, 23(3), 241–263. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.641528>
- Hallman, H.L. et Rodriguez, T.L. (2015). Fostering community-based field experiences in teacher education. Dans E. R. Hollins (dir.), *Rethinking field experiences in preservice teacher preparation* (p. 117–134). Routledge.
- Kanoué, F., André, J. V., Charrette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407–421. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- Kanoué, F., Lavoie, A., Guennouni Hassani, R. et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141–155. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/246301>
- Kincheloe, J. L. (2007). City Kids—Not the kind of students you'd want to teach. Dans J. L. Kincheloe, et K. Hayes (dir.), *Teaching City Kids: Understanding and appreciating them* (p. 3–38). Peter Lang.
- Koubeissy, R. (2019). *Enseigner dans un milieu multiethnique : pratiques de soutien des enseignants auprès d'élèves immigrants*. Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/produit/enseigner-dans-un-milieu-multiethnique-pratiques-de-soutien-des-enseignants-aupres-d-eleves-immigrants>
- Lamarre, P. (2013). Catching “Montreal on the move” and challenging the discourse of unilingualism in Quebec. *Anthropologica*, 55(1), 41–56. <http://www.jstor.org/stable/24467373>

- La Rochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., McAndrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif* [rapport de recherche]. Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Publications%202013/La%20formation%20initiale%20des%20maitres%202013%20v31janv.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/La%20formation%20initiale%20des%20maitres%202013%20v31janv.pdf)
- La Rochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Manseau, S. et Dezutter, O. (2007). La compétence culturelle en formation des enseignants de français au secondaire : état d'une expérience à visée intégrative. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 305–320. <https://doi.org/10.7202/017878ar>
- McAndrew, M. (dir.). (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.3005>
- McDonald, M. A., Bowman, M. et Brayko, K. (2013). Learning to see students: Opportunities to develop relational practices of teaching through community-based placements in teacher education. *Teachers College Record*, 115(4), 1–35. <https://doi.org/10.1177/016146811311500404>
- Immigration, Réfugiés Citoyenneté Canada. (2017). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2017*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2017.htm>
- Murrell, P. C. (2000). Community teachers: A conceptual framework for preparing exemplary urban teachers. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 338–348. <https://doi.org/10.2307/2696249>
- Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation. (2015, juin). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2481548>
- Rahm, J., Malo, A. et Lepage, M. (2016). Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth. *Alterstice*, 6(1), 39–51. <https://doi.org/10.7202/1038277ar>
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947–1957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003>
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>
- Wade, R. C. (2000). Service-learning for multicultural teaching competencies: Insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*, 33(3), 21–29. <https://doi.org/10.1080/1066568000330304>
- Walters, L. M., Garii, B. et Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), S151–S158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

JRÈNE RAHM est professeure titulaire en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'apprentissage et le développement identitaire des jeunes, soutenu par la participation dans des activités informelles comme les musées et les programmes parascolaires, et communautaires. Elle s'intéresse particulièrement à la voix des jeunes, à la recherche participative et à la navigation des jeunes des espaces éducatifs divers, qui mènent à des parcours éducatifs riches. [jrene.rahm@umontreal.ca](mailto:jrene.rahm@umontreal.ca)

ALYSSA TURPIN-SAMSON est doctorante en psychopédagogie et andragogie à l'Université de Montréal. Ayant travaillé auprès des populations immigrantes et inuit, les deuils et les traumatismes en contexte scolaire sont au cœur de son champ d'expertise. Elle s'intéresse également à la formation continue des enseignants allochtones travaillant avec d'élèves autochtones. [alyssa.turpin-samson@umontreal.ca](mailto:alyssa.turpin-samson@umontreal.ca)

AÏDA BERBEROVIC occupe le poste de direction des services et programmes à l'organisme PROMIS. Elle possède une expérience en gestion de diverses équipes dont les interventions sont essentiellement axées sur le service à la clientèle. Elle s'intéresse particulièrement aux enjeux liés à l'immigration et à la gestion de projets afin dans le but de mieux intégrer les personnes immigrantes à la société québécoise. [aida.berberovic@promis.ca](mailto:aida.berberovic@promis.ca)

JRÈNE RAHM is a Full Professor in Educational Psychology at the Université de Montréal. Her research focuses on youths' development and identity work supported through their participation in informal educational activities in museums, afterschool programs and community programs. She is particularly interested in youth voice, participatory research and in the navigation of diverse educational spaces by youth and how navigations make for rich educational pathways. [jrene.rahm@umontreal.ca](mailto:jrene.rahm@umontreal.ca)

ALYSSA TURPIN-SAMSON is a PhD candidate in Educational Psychology at the Université de Montréal. Having worked with immigrant and indigenous (Inuit) populations, grief and trauma in the school context are at the heart of her field of research. She is also interested in the ongoing professional development of non-native teachers working with indigenous students. [alyssa.turpin-samson@umontreal.ca](mailto:alyssa.turpin-samson@umontreal.ca)

AÏDA BERBEROVIC is the Director of Services and Programs at PROMIS. She has experience in directing various teams whose interventions are essentially focused on customer service. She is particularly interested in issues related to immigration and project management in order to better support the integration of immigrants into Quebec society. [aida.berberovic@promis.qc.ca](mailto:aida.berberovic@promis.qc.ca)

# PRÉVENTION DE LA RADICALISATION VIOLENTE EN MILIEU SCOLAIRE : L'IMPACT DE LA PIÈCE DE THÉÂTRE QUI A TUÉ FREEBIRD?

GENEVIÈVE AUDET *Université du Québec à Montréal*

DIANA MICONI *Université de Montréal*

AUDE ROUSSEAU-RIZZI *Université de Sherbrooke*

CÉCILE ROUSSEAU *Université McGill*

**RÉSUMÉ.** Cet article rend compte de l'évaluation de l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?*, du Théâtre Parminou sur des élèves, d'une part, et sur des acteurs scolaires, d'autre part. Partant d'une méthodologie mixte, cet article révèle des différences régionales significatives au niveau des perceptions des jeunes et montre que la pièce a fait évoluer certaines attitudes. Les résultats suggèrent que la pièce a partiellement atteint ses objectifs en sensibilisant les jeunes et les acteurs scolaires à certains des risques associés aux mouvances extrémistes. Ils illustrent aussi qu'une complexification de la figure de l'étranger est possible au travers d'activités qui déconstruisent les stéréotypes et que les stratégies de prévention doivent viser les représentations régionales spécifiques.

## VIOLENT RADICALIZATION PREVENTION IN THE SCHOOL CONTEXT: THE IMPACT OF THE PLAY *WHO KILLED FREEBIRD?*

**ABSTRACT.** This article reports on the evaluation of the impact of the play *Who killed Freebird?*, performed by Théâtre Parminou, on students and school personnel. Using a mixed-methods approach, our results reveal significant regional differences in participants' perceptions and show that the play has the potential to change specific attitudes towards violent radicalization. Findings suggest that the play partially achieved its objectives by raising awareness among youth and school personnel about some of the risks associated with extremist movements. They also suggest that a complexification of the figure of the foreigner is possible through activities that deconstruct stereotypes. Prevention strategies must target specific regional representations.

La prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire est une thématique sur laquelle la recherche s'est peu penchée, bien que le rôle de l'école à cet égard soit souvent mis de l'avant (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2015) par l'entremise de l'éducation interculturelle et de la promotion du vivre-ensemble (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998; MEQ, 2001). Le présent article s'inscrit dans cette voie peu explorée, en rendant compte des résultats d'une recherche qui a documenté l'impact d'une pièce de théâtre sur les perceptions et les attitudes d'élèves et de membres du personnel scolaire face à la radicalisation violente.

La mondialisation, associée entre autres à des mouvements migratoires croissants, mais aussi à la circulation de plus en plus facile et rapide d'idées et d'informations, expose les populations à une augmentation des inégalités socioéconomiques, de l'insécurité et de l'incertitude ainsi qu'à des tensions politiques, qui ont des impacts autant sur les contextes locaux et nationaux que sur le contexte géopolitique international. Ces tensions et insécurités nourrissent des attitudes négatives à l'égard de l'immigration et des minorités. L'hostilité sociale autour de la religion, particulièrement lorsqu'elle est associée à la visibilité publique de pratiques religieuses parfois estimées contraires à certaines conceptions de la laïcité, est en progression dans la plupart des sociétés qui se veulent démocratiques (Pew Research Centre, 2019). Au Québec, l'attentat au centre culturel islamique de Sainte-Foy a mis en lumière l'intensité des discours haineux contre l'Islam et les risques de dérives associés (Perreux et Freeze, 2017). Cela a inévitablement des répercussions locales sur le vivre-ensemble et sur le climat des écoles, particulièrement sur les relations interculturelles qui y ont cours (Archambault et coll., 2018).

Dans le cadre du *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 — La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble* (MIDI, 2015), le Théâtre Parminou a eu le mandat de développer et d'offrir au milieu scolaire une pièce traitant de la radicalisation violente. *Qui a tué Freebird? s'adresse* aux élèves de 14 à 17 ans et souhaite favoriser le développement de l'esprit critique chez les jeunes en abordant les diverses formes de radicalisation qui traversent la société québécoise (extrême droite, extrême gauche, religieuse et écologiste). Elle propose également un cadre d'analyse des facteurs sociaux et économiques qui soutiennent les processus de polarisation, et encourage une mobilisation des jeunes vers des solidarités collectives, plutôt que vers une légitimation de la violence.

Chacun des personnages s'inscrit dans une forme de radicalisation. Rose, âgée de 18 ans, est québécoise d'origine canadienne-française. Elle se dit anarchiste libertaire. Elle vient tout juste d'entrer au cégep. Jasmin, qui a 14 ans, est son demi-frère. Il est aussi québécois d'origine canadienne-française. Il est en troisième secondaire, il est xénophobe et il a des idées d'extrême droite. Paul, seul personnage adulte, a 48 ans. Il est le père de Rose et le beau-père de Jasmin. Il est commandant de police et il apparaît comme assez conservateur. Asma a 17 ans. Elle est née au Québec de parents d'origine algérienne. C'est l'amie d'enfance de Rose avec qui elle va au cégep. Asma est de religion musulmane, porte le hijab et fait figure de médiatrice dans le groupe. Manu a 16 ans. Il a émigré du Mexique au Québec à l'âge de 12 ans. Il a sa résidence permanente et est en attente pour obtenir sa citoyenneté canadienne. Il est en cinquième secondaire et professe des idées écologistes radicales.

Un guide d'accompagnement préparé par le Théâtre Parminou (2017) est mis à disposition du personnel scolaire des écoles qui accueillent la pièce. Il présente brièvement les personnages, et propose différentes activités pré- et post- pièce.

Avant la pièce, on invite les enseignants à aborder différents mythes sur la radicalisation et à visionner deux capsules vidéos à propos du terrorisme et des médias. Après la pièce, des activités pouvant servir d'amorces pour engager des discussions à propos de sujets polarisants abordés dans la pièce (par exemple, les droits des animaux, l'immigration) sont fournies. Ce guide contient également un sondage auquel les élèves doivent répondre individuellement avant et après la pièce.

## CADRE THÉORIQUE

La radicalisation violente est souvent présentée comme un phénomène nouveau à cause de l'émergence de ce concept dans un contexte historique bien spécifique d'extension de certaines formes d'extrémisme violent, souvent uniquement associée à la radicalisation religieuse. Il s'agit d'une notion fortement chargée politiquement à cause de son association avec des politiques sécuritaires. Bibeau (2015) souligne la confusion sémantique dans ce domaine qui essaie de cerner de quelle façon les polarisations sociales croissantes, associées à la mondialisation, légitiment la violence contre un Autre perçu comme menaçant. Plus récemment, dans nos sociétés, les tensions identitaires, le racisme, et la discrimination sont des manifestations de ces visions stéréotypées de l'Autre, qui se cristallisent et deviennent ouvertement conflictuelles à certains moments (Perry et Scivens, 2018). Au Québec, ces phénomènes accentuent les tensions identitaires multiples qui traversent et structurent l'espace social (Rousseau et coll., 2020; 2021). Les résultats d'études épidémiologiques réalisées auprès des collégiens du Québec montrent que l'effet de la discrimination, et les réponses qu'elle suscite, varient d'une région à l'autre et suggèrent que dans certaines régions on assiste à une normalisation des discours polarisés (Miconi et coll., 2020). En milieu scolaire, ces phénomènes se manifestent au travers de l'émergence ou de l'augmentation de formes de discrimination qui ciblent les différences ethniques, raciales ou religieuses (Beaumont et coll., 2018).

La transformation de l'univers relationnel des jeunes et de leurs modes de communication par les médias sociaux n'est plus à démontrer. Or, si un effet causal associant le monde virtuel et la violence radicale n'est pas encore solidement démontré (Gill et coll., 2017), les études sur le sujet révèlent que l'internet joue un rôle majeur d'accélération et de propagation des discours haineux et extrémistes (Hassan et coll., 2018). Dans ce contexte de polarisation sociale, l'école est un acteur central de la prévention universelle, car elle peut, au travers d'un climat inclusif, faire vivre aux jeunes une expérience sociale positive de la diversité. Par son rôle d'éducation, elle peut aussi développer le jugement critique des jeunes et leur littératie face aux médias sociaux, omniprésents dans leur univers.

De nombreux leviers sont disponibles en milieu scolaire afin de mettre en œuvre une éducation interculturelle, définie comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998 p. 26). La

*Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui est en vigueur depuis 1998 et qui balise les actions des commissions scolaires et du personnel scolaire à cet égard repose notamment sur l'objectif suivant : « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (1998, p. 29). Trois compétences issues des programmes mis en œuvre dans le cadre de la réforme de 1999 (Mc Andrew, 2010; Potvin et coll., 2006), qui doivent être développées chez tous les élèves, y sont centrales : « exercer son jugement critique », où la reconnaissance des préjugés et l'importance de relativiser ses opinions sont mises de l'avant, « structurer son identité », où l'élève est appelé à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres et, enfin, « coopérer », qui repose sur le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MEQ, 2001).

Afin de remplir ce rôle, l'école doit relever plusieurs défis. En premier lieu, les enseignants doivent être en mesure d'aborder ces sujets avec leurs élèves, sans éviter les thèmes sensibles (Hirsch et coll., 2015). En second lieu, le développement de l'esprit critique autour de questions polarisantes demande des habiletés à conjuguer un soutien de l'expression des émotions associées à une réflexion solide qui accepte la remise en question des présupposés de la majorité et des différents courants radicaux (Rousseau et coll., 2018). Pour ce qui a spécifiquement trait à la prévention de la radicalisation violente, le *Radicalization Awareness Network* a répertorié en Europe un nombre important d'outils produits pour le milieu scolaire (Hassan et coll., 2021). La grande majorité de ceux-ci n'ont pas été évalués, ce qui limite considérablement la possibilité de les transférer et de les disséminer (Michalon-Brodeur et coll., 2018).

Dans le cas de *Qui a tué Freebird?*, l'évaluation n'avait initialement pas été pensée par une équipe de recherche. Les impératifs de temps associés à l'ajout tardif d'un volet évaluation ont amené à évaluer l'impact de la pièce à partir du sondage déjà existant. Malgré des limites importantes, les résultats posent des questions qui méritent réflexion et suggèrent des pistes d'action.

## OBJECTIFS

Le projet mené avait comme objectif général d'évaluer, au sein d'écoles dans des contextes régionaux ayant différentes relations à la diversité ethnoculturelle (région montréalaise et autres régions), l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?* sur les élèves d'une part, et sur les acteurs scolaires d'autre part. Pour les élèves, les objectifs spécifiques ciblaient l'évaluation de l'impact sur les perceptions des jeunes : des personnages de la pièce, en termes d'identification avant et après la pièce; des attitudes des jeunes face aux risques de radicalisation associés aux médias sociaux et au comportement en ligne; de l'hétérogénéité des formes de radicalisation après avoir assisté à la pièce et aux activités, et; sur les perceptions

et les attitudes initiales et finales des élèves et leurs variations potentielles en fonction du contexte régional. Pour les acteurs scolaires, l'évaluation de l'impact portait sur l'utilité perçue de la pièce et ses effets sur les pratiques pédagogiques ou scolaires.

## MÉTHODOLOGIE

### *Collecte des données*

La collecte de données s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018, dans cinq écoles secondaires québécoises (trois dans la région montréalaise, « MTL », et deux dans d'autres régions du Québec, « AR ») à l'aide d'une méthodologie mixte. Un sondage élaboré par le Théâtre Parminou a été administré aux élèves avant ( $N = 953$ , MTL = 805 et AR = 148) et après ( $N = 687$ , MTL = 605 et AR = 82) la pièce. Il visait à cerner les perceptions et les attitudes des élèves à propos de la radicalisation violente. Avant la pièce, les élèves avaient à se positionner sur trois items relatifs à l'identification à un personnage de la pièce à partir d'une description, à la possibilité de conflits entre des personnages et à la potentialité, pour l'un deux, de se radicaliser. Après la pièce, ils devaient à nouveau s'identifier à un des personnages et, le cas échéant le nommer, noter si ce dernier était différent de celui rapporté avant la pièce et s'ils s'identifiaient à celui-ci même s'ils ne partageaient pas le même bagage culturel. Les élèves avaient également à se positionner sur quatre autres items, relatifs à la présence de groupes radicaux au Québec, aux pratiques en ligne, au rôle des médias et à l'impact de la pièce sur leurs perceptions de la radicalisation violente. Toutefois, vu la nature de la passation qui a été réalisée (anonyme, en classe, par différents enseignants), un code d'identification n'a pas été assigné à chacun des élèves, ce qui limite les possibilités d'analyse statistique au niveau du groupe. En effet, il n'est pas possible de paier les résultats obtenus avant et après la pièce pour des individus; les analyses portent donc sur une évolution des groupes avant et après.

Afin de documenter l'impact sur les acteurs scolaires ( $n = 11$ ), des entretiens de groupe ( $n = 4$ , 3 = MTL et 1 = AR) avec des répondants aux profils divers (membres du personnel enseignant, « ENS » ( $n = 4$ ) et non-enseignant « PNE » ( $n = 6$ ) ou de direction « DIR » ( $n = 1$ )) à la suite des représentations ont eu lieu. Ces entretiens abordaient leurs attitudes face à la radicalisation violente, leurs impressions générales de la pièce, leurs perceptions de l'impact de celle-ci ainsi que son potentiel de réinvestissement en classe ou dans l'école.

### *Analyse des données*

Les analyses menées sur les données quantitatives du sondage rempli par les élèves nous permettent de faire un portrait des perceptions et des attitudes des jeunes avant et après la pièce. Ainsi, les statistiques descriptives à propos de l'échantillon sont présentées par fréquences et proportions pour les variables catégorielles (c.-à-d., réponses aux questions du sondage sur échelle Likert traitée

comme variables catégorielles) pour l'ensemble des participants et de manière distincte pour la région de Montréal et pour les autres régions. Les différences régionales, de façon distincte avant et après la pièce, ont été évaluées avec un test chi-carré. Une analyse qualitative thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été menée sur les données recueillies dans le cadre des entretiens auprès des acteurs scolaires.

## RÉSULTATS

Cette section présente d'abord l'impact sur les élèves, puis sur les acteurs scolaires rencontrés.

### *L'impact sur les élèves*

*Avant la pièce.* Les résultats des fréquences et des tests chi-carré avant la pièce sont rapportés dans le Tableau 1. Les analyses réalisées démontrent qu'avant la pièce, lorsqu'on demande aux élèves de s'identifier à l'un des personnages, à partir de la description dans le guide, une variété de réponses émerge, avec environ 50 % d'élèves indécis ou qui s'identifient à un personnage, et 50 % d'élèves qui ne s'identifient à aucun personnage. Les figures d'identification des jeunes avant la pièce diffèrent significativement selon les régions. En effet, un pourcentage plus grand d'élèves arrive à s'identifier à un personnage avant la pièce à Montréal (30 %) que dans les autres régions (15 %).

Des variations régionales ressortent aussi en ce qui concerne les personnages auxquels les élèves s'identifient. L'identification aux personnages immigrants (Asma et Manu) est plus fréquente dans les écoles de la région de Montréal que dans celles des autres régions. Par ailleurs, la proportion de jeunes qui s'identifie à Asma est nettement plus élevée à Montréal (38 %) que dans les autres régions (0 %), tandis que l'identification à Manu, bien que supérieure à Montréal également, est moins tranchée (25 % à Montréal et 20 % dans les autres régions). En dehors de Montréal, les élèves s'identifient majoritairement aux personnages présentés comme étant Québécois d'origine canadienne-française, soit Rose et Jasmin. Le pourcentage d'élèves qui s'identifient à Paul (policier adulte) est similaire dans les deux régions.

À propos de la possibilité de conflits entre les personnages, dans l'échantillon global, la tendance est de penser qu'il y aura des conflits entre les personnages. En effet, 62 % des réponses des élèves vont dans ce sens, mais de manière plus prononcée en dehors de Montréal (79 %) qu'à Montréal (62 %). Dans l'ensemble, les conflits entre les personnages sont associés davantage à Paul et à Rose (28 %), qui sont père et fille dans la pièce, mais avec une différence significative entre cette perception en dehors de Montréal (75 %) par rapport à la région montréalaise (16 %), tel qu'indiqué par le test de chi-carré (voir Tableau 1). À Montréal, les conflits sont davantage liés aux relations de Rose avec son frère Jasmin (16 %) et avec Asma (16 %), alors que cette tendance est moins marquée dans les autres

régions (3 % et 7 % pour Rose-Jasmin et Rose-Asma, respectivement).

Lorsque vient le temps pour les élèves de déterminer si un personnage est plus à risque de se radicaliser à partir de la description initiale des personnages, les analyses montrent que, dans l'ensemble, la plupart pensent que l'un d'eux est plus à risque, et ce dans une proportion similaire à Montréal et dans les autres régions. Globalement, Rose ressort comme radicale peu importe les écoles, ce qui est attendu étant donné que la description fournie aux élèves la présente comme « anarchiste libertaire » (Théâtre Parminou, 2017) (42 % de l'ensemble des jeunes la considèrent comme pouvant potentiellement se radicaliser). En seconde position, 18 % des jeunes considèrent que c'est plutôt Asma qui a des chances de se radicaliser, suivie par Paul (14 %), Jasmin (13 %) et finalement Manu (12 %).

Bien que l'ensemble des élèves considèrent Rose comme plus à risque de se radicaliser c'est en dehors de Montréal que le pourcentage est plus élevé (68 % comparativement à 36 % à Montréal). Le test chi-carré révèle des variations régionales significatives. Tandis qu'à Montréal les réponses sont beaucoup plus dispersées entre tous les personnages, ce n'est pas le cas dans les autres régions, où une majorité place Rose en tête (68 %), suivie par Asma (13 %). Avec des pourcentages similaires, Asma, Manu et Paul sont considérés plus à risque de se radicaliser à Montréal (respectivement 19 %, 14 % et 17 %) que dans les autres régions (respectivement 13 %, 7 % et 4 %). Par ailleurs, Jasmin, qui incarne un jeune québécois d'origine dans la pièce, est moins considéré comme à risque de se radicaliser en dehors de Montréal (8 % vs 14 % à Montréal).

TABLEAU 1. Réponses des participants au sondage avant la pièce (n = 953)

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		$\chi^2$ (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
<b>En lisant la description des personnages, je m'identifie déjà à l'un d'eux.</b>							14,221(4)	0,007
Tout à fait d'accord	48	5,1	46	5,7	2	1,4		
D'accord	215	22,7	194	24,2	21	14,3		
Indécis	259	27,3	209	26,1	50	34,0		
En désaccord	194	20,5	159	19,9	35	23,8		
Tout à fait en désaccord	232	24,5	193	24,1	39	26,5		
Manquante	5		4		1			

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		$\chi^2$ (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?</b>							23,20(5)	< 0,001
Rose	63	17,1	53	15,5	10	40,0		
Jasmin	46	12,5	39	11,4	7	28,0		
Paul	37	10,1	34	9,9	3	12,0		
Asma	129	35,1	129	37,6	-	-		
Manu	92	25,0	87	25,4	5	20,0		
Tous	1	0,3	1	0,3	-	-		
Manquante	585		462		123			
<b>En lisant la description des personnages, je m'attends à ce qu'il y ait des conflits entre eux.</b>							57,90(4)	< 0,001
Tout à fait d'accord	221	23,5	153	19,2	68	46,3		
D'accord	363	38,5	315	39,6	48	32,7		
Indécis	244	25,9	216	27,2	28	19,0		
En désaccord	67	7,1	65	8,2	2	1,4		
Tout à fait en désaccord	47	5,0	46	5,8	1	0,7		
Manquante	11		10		1			
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, entre lesquels?<sup>1</sup></b>							161,74(15)	<,001
Rose et Asma	79	14,1	71	15,8	8	7,3		
Rose et Paul	155	27,7	73	16,3	82	74,5		
Tous	32	5,7	28	6,2	4	3,6		
Rose et Jasmin	74	13,2	71	15,8	3	2,7		
Rose et Manu	23	4,1	22	4,9	1	0,9		
Paul et Manu	36	6,4	36	8,0	-	-		
Asma et Paul	55	9,8	52	11,6	3	2,7		

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		$\chi^2$ (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Manu et Jasmin	23	4,1	22	4,9	1	0,9		
Manquante	394		356		38			
<b>En lisant la description des personnages, je trouve qu'il y en a un qui a plus de chances de se radicaliser.</b>							6,96(4)	0,138
Tout à fait d'accord	152	16,3	126	16,0	26	17,8		
D'accord	294	31,5	247	31,4	47	32,2		
Indécis	329	35,3	270	34,4	59	40,4		
En désaccord	81	8,7	74	9,4	7	4,8		
Tout à fait en désaccord	76	8,2	69	8,8	7	4,8		
Manquante	21		19		2			
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?</b>							28,86(5)	< 0,001
Rose	185	41,7	133	36,1	52	68,4		
Jasmin	59	13,3	53	14,4	6	7,9		
Paul	64	14,4	61	16,6	3	3,9		
Asma	78	17,6	68	18,5	10	13,2		
Manu	55	12,4	50	13,6	5	6,6		
Tous	3	0,7	3	0,8	-	-		
Manquante	509		437		72			

NOTE 1. Seulement les choix les plus fréquents (> 20 réponses dans l'échantillon total) ont été rapportés.

**Après la pièce.** Les résultats des fréquences et des tests chi-carré après la pièce sont rapportés dans le Tableau 2. Dans l'ensemble, les réponses sur l'identification à un personnage après la pièce sont semblables à celles avant la pièce. Toutefois, bien que les élèves en dehors de Montréal continuent à moins s'identifier à un personnage que ceux de la région montréalaise, cet écart s'amenuise après la pièce (32 % en dehors de Montréal vs 29 % à Montréal – en contraste à seulement 16 % avant la pièce). Même les figures d'identification tendent à devenir similaires puisqu'aucune différence régionale significative n'est notable après la pièce, contrairement à avant celle-ci. Les pourcentages d'identification à

Asma sont aussi semblables à Montréal et dans les autres régions. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par 58 % des élèves, qui rapportent que le personnage auquel ils s'identifiaient avant la pièce s'est modifié après avoir vu la pièce. Par ailleurs, presque 70 % des élèves ont affirmé s'identifier à un personnage même si ce dernier ne partage pas le même bagage culturel qu'eux. Aucune différence régionale significative n'est relevée à cet égard, bien qu'il y ait tout de même une tendance ( $p = 0,08$ ) à ce que les élèves hors-Montréal accordent moins d'importance au fait que leur propre bagage culturel converge avec celui de personnage de la pièce auquel ils s'identifient.

En lien avec la question du sondage relative à la présence plus grande de groupes radicaux d'extrême-droite que de groupes terroristes islamiques, 58 % des élèves de l'échantillon total sont en accord. Les réponses ne varient pas significativement selon les régions. En revanche, lorsque vient de temps de déterminer si les activités en ligne peuvent attirer l'attention d'agents de radicalisation, les avis sont davantage distribués. Les différences entre régions sont significatives à cet égard : alors qu'en dehors de Montréal, 18 % sont en désaccord avec cette affirmation, à Montréal, ce désaccord double (36 %). De plus, aucune différence significative n'est notée entre les élèves à Montréal et les autres en ce qui a trait au rôle des médias sociaux ou des médias de masse dans la radicalisation violente. Dans l'ensemble, ils sont plus de 70 % à admettre l'influence des messages haineux et de la discrimination qu'ils véhiculent. Finalement, quant à l'impact de la pièce et des activités proposées sur la perception de la radicalisation violente, une forte proportion (41 %) rapporte un changement. Une minorité (24 %) n'en rapporte aucun et le reste (35 %) est indécis. La distribution est similaire à Montréal et dans les autres régions.

TABLEAU 2. Réponses des participants au sondage après la pièce ( $n = 687$ )

	Total $n = 953$		Montréal $n = 805$		Autres régions $n = 148$		$\chi^2$ (df)	$p$
	$n$	%	$n$	%	$n$	%		
<b>Après avoir vu la pièce, je m'identifie à l'un des personnages.</b>							12,40(4)	0,015
Tout à fait d'accord	39	5,8	38	6,4	1	1,2		
D'accord	158	23,3	133	22,3	25	30,9		
Indécis	168	24,8	141	23,6	27	33,3		
En désaccord	151	22,3	134	22,4	17	21,0		
Tout à fait en désaccord	162	23,9	151	25,3	11	13,6		
Manquante	9		8		1			
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, lequel?</b>							2,27(5)	0,811

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		$\chi^2$ (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
Rose	49	19,4	42	18,9	7	23,3		
Jasmin	35	13,9	29	13,1	6	20,0		
Paul	20	7,9	18	8,1	2	6,7		
Asma	96	38,1	85	38,3	11	36,7		
Manu	50	19,8	46	20,7	4	13,3		
Tous	2	0,8	2	0,9	0	0		
Manquante	435		383		52			
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, c'est le même auquel je m'identifiais avant la pièce.</b>							0,91(1)	0,339
Oui	123	42	114	42,9	9	33,3		
Non	170	58	152	57,1	18	66,7		
Manquante	394		339		55			
<b>Si d'accord ou tout à fait d'accord, je m'identifie à ce personnage même si nous n'avons pas le même bagage culturel.</b>							3,01(1)	0,083
Oui	203	69,5	178	67,9	25	83,3		
Non	89	30,5	84	32,1	5	16,7		
Manquante	395		343		52			
<b>Au Québec, il y a plus de groupes radicaux d'extrême-droite que de groupes terroristes islamiques.</b>							5,60(4)	0,231
Tout à fait d'accord	194	28,6	176	29,5	18	22,0		
D'accord	200	29,5	169	28,3	31	37,8		
Indécis	244	35,9	214	35,8	30	36,6		
En désaccord	27	4,0	24	4,0	3	3,7		
Tout à fait en désaccord	14	2,1	14	2,3	0	0		
Manquante	8		8		9			

	Total n = 953		Montréal n = 805		Autres régions n = 148		$\chi^2$ (df)	p
	n	%	n	%	n	%		
<b>Les vidéos, les pages, les messages que je regarde, que j'aime et que je partage en ligne peuvent attirer l'attention d'agents de radicalisation.</b>							11,81(4)	0,019
Tout à fait d'accord	79	12,0	64	11,1	15	18,8		
D'accord	208	31,6	178	30,8	30	37,5		
Indécis	151	22,9	130	22,5	21	26,3		
En désaccord	108	16,4	101	17,5	7	8,8		
Tout à fait en désaccord	112	17,0	105	18,2	7	8,8		
Manquante	29		27		2			
<b>Les messages haineux et la discrimination véhiculés par les médias sociaux ou les médias de masse favorisent la radicalisation menant à la violence.</b>							11,81(4)	0,019
Tout à fait d'accord	79	12,0	64	11,1	15	18,8		
D'accord	208	31,6	178	30,8	30	37,5		
Indécis	151	22,9	130	22,5	21	26,3		
En désaccord	108	16,4	101	17,5	7	8,8		
Tout à fait en désaccord	112	17,0	105	18,2	7	8,8		
Manquante	28		26		2			
<b>Voir <i>Qui a tué Freebird?</i> et les activités avant la pièce ont changé ma perception de la radicalisation violente.</b>							7,74(4)	0,102
Tout à fait d'accord	57	8,7	50	8,7	7	8,8		
D'accord	210	32,1	177	30,8	33	41,3		
Indécis	229	35,0	199	34,7	30	37,5		
En désaccord	88	13,5	83	14,5	5	6,3		
Tout à fait en désaccord	70	10,7	65	11,3	5	6,3		
Manquante	33		31		2			

### *Le point de vue des acteurs scolaires*

À propos de l'utilité de la pièce. L'analyse des données des entretiens de groupe nous permet d'avancer que, même si des réserves sont émises, les acteurs scolaires rencontrés considèrent que la pièce est utile. Dans un premier temps, certains acteurs scolaires en dehors de Montréal confient avoir initialement douté de la pertinence de la thématique abordée par la pièce : « moi, ma première réaction quand ma collègue m'en a parlé, je me suis demandé si ça concernait notre clientèle parce que c'est assez homogène comme clientèle.... Au départ, je me demandais "est-ce que ça va être pertinent?" » (PNE, AR). C'est principalement sur les jeunes qu'on voit des potentialités à la pièce, « parce qu'il ... y a beaucoup d'idées préconçues » (PNE, AR).

D'autres acteurs, à Montréal, émettent également des inquiétudes en lien avec la manière dont la radicalisation allait être abordée dans la pièce, compte tenu de la grande diversité ethnoculturelle des élèves et de leurs familles :

Nous on est dans milieu multiethnique et on a énormément d'élèves qui sont issus de l'immigration, particulièrement ceux qui viennent des pays du Maghreb, des pays arabes, des musulmans.... mon inquiétude c'était par rapport à comment on va amener ça. (DIR, MTL)

C'est d'ailleurs cette inquiétude qui a mené cette école à modifier la publicité d'une représentation qui avait été organisée en soirée pour les familles : « moi, j'ai enlevé le mot radicalisation et j'ai mis vivre-ensemble. Ça passe mieux envers la communauté qui est ici parce que le mot radicalisation » (DIR, MTL). Il y a tout lieu de croire que, pour les acteurs scolaires concernés, la composition du milieu dans lequel se situe l'école et donc dans lequel ils exercent leur profession incite à la sensibilité. « Aussi, j'imagine qu'il y a plusieurs familles qui ont dû être, de proche ou de loin, affectées par ce phénomène-là » (DIR, MTL).

La pièce est considérée comme pertinente par les acteurs scolaires rencontrés, notamment pour les jeunes. Autant à Montréal que dans les autres régions, on la considère « proche de la réalité des élèves » (PNE, MTL) et « très à propos » (PNE, AR). On apprécie l'audace d'avoir su aborder « quelque chose d'aussi gros » (ENS, MTL). Le fait que la radicalisation soit abordée sous différents angles dans la pièce, qu'elle traite de « diverses problématiques » (PNE, MTL), est mis de l'avant comme quelque chose de positif, toutes régions confondues.

Alors qu'on s'inquiétait de la pertinence de la pièce à l'extérieur de Montréal, on est rassuré par la pièce telle que proposée parce qu'elle aborde diverses radicalisations.

Quand ils ont parlé des homosexuels, ... de riches, des ethnies, des religions ça allume, parce qu'on est là-dedans dans notre intervention [auprès des élèves]! Ils ne sont pas nombreux [les élèves issus de l'immigration], ce n'est pas [sic] beaucoup de nationalités, mais il y en a quand même. (PNE, AR)

Bien que l'on considère que le thème même de la pièce est sensible, on la voit comme une opportunité : « Parce que le mot radicalisation ça fait très peur. ... Moi, je veux miser sur la radicalisation, mais en même temps la pièce, ça me donne un contexte, ça me donne un contexte pour traiter ça » (PNE, AR).

Dans la région de Montréal, on trouve agréable que la pièce « faisait voir autre chose » (PNE, MTL), parce que, précise-t-on, « on a tous une idée » (PNE, MTL) à propos de la radicalisation, à savoir « que c'est religieux nécessairement » (ENS, MTL). Dans une autre école toutefois, on apporte une nuance intéressante, liée à la très grande proportion d'élèves issus de l'immigration. En effet, un acteur confie :

Je ne suis pas certain qu'il y avait déjà un problème de perception à la base par rapport à la radicalisation chez nos élèves. Mais ça dépend pourquoi aussi... ils s'amuse souvent à la blague quand il y a des tueries dans les écoles ils disent : un autre Blanc! Ils le savent très bien que ça risque d'être quelqu'un de Blanc qui va le faire. Ils sont un peu décomplexés parce que souvent c'est moi le seul Blanc dans la classe! (ENS, MTL).

L'ensemble des acteurs scolaires rencontrés sont convaincus que cette pièce aura un impact sur les jeunes. Unaniment, on pense que la pièce permettra d'amorcer des discussions. Ailleurs qu'à Montréal, on déclare que la pièce permet aussi aux élèves d'être « éclairés par rapport au terme de radicalisation » (PNE, AR); dans la région de Montréal, on insiste sur le fait que la pièce prend soin « d'éviter les préjugés et [permet aux élèves de] comprendre pourquoi certaines personnes pensent comme ça [permettant ainsi de] déconstruire ... tous les argumentaires des personnes extrêmes » (PNE, MTL).

On reconnaît cependant que la pièce à elle seule ne suffit pas et que d'autres actions doivent y être jumelées : « c'est une pièce de théâtre alors il faut en parler après et il faut revenir sur le sujet. Parce que si c'est juste pour la présenter en tant que telle, le message ne va pas passer pour la plupart » (PNE, MTL). Les ateliers pré- et post-pièce proposés dans le guide d'accompagnement donnent une bonne opportunité en ce sens : « je me rends compte en faisant soit les pré-, soit les post- [ateliers], ils sont vraiment stimulés par ça. Ils posent des questions, ils commencent déjà à se renseigner un peu plus sur ce qu'ils entendent, leurs sources » (ENS, MTL).

Certains des acteurs scolaires, principalement en dehors de Montréal, admettent que la pièce a également eu un impact sur eux : « C'était la première fois de ma vie que j'entendais le mot radicalisation quand l'État islamique est devenu populaire. C'est un mot que je n'utilisais pas, et que je n'ai jamais entendu avant. Pour moi c'était toujours négatif » (PNE, AR). La pièce a donc aidé à modifier les perceptions : « j'ai vu que ce n'est pas nécessairement négatif. Ça peut être extrémiste, mais du côté positif autant que du côté négatif. C'était intéressant dans ce sens-là » (PNE, AR). Une autre ajoute : « même pour moi, ça a eu cet effet-là. Pas que j'avais beaucoup de préjugés envers les musulmans,

ce n'est pas ça, mais d'avoir une meilleure définition de ce que c'est vraiment la radicalisation, ça m'a aidée » (PNE, AR).

À Montréal, certains voient un possible impact de la pièce sur le climat de l'école. D'autres sont plus sceptiques sur la possibilité d'en percevoir les effets : « Je pense que ça peut avoir un impact [sur le climat scolaire] mais je ne suis pas sûre qu'on va être capable de le constater tant que ça » (PNE, MTL). D'autres encore, en dehors de Montréal, se questionnent sur l'impact à long terme de la pièce, parce que, bien que la pièce s'ajoute à ce qui est « fait dans les cours d'Éthique et culture religieuse et l'éducation que font les intervenants de l'école », on reconnaît que « pour changer des esprits, pour changer des mentalités, c'est long » (ENS, AR).

À propos des effets sur les pratiques pédagogiques ou scolaires. Pour l'ensemble des acteurs scolaires rencontrés, la pièce constitue un levier pour aborder le thème de la radicalisation avec les jeunes. Pour certains, accueillir la pièce à l'école devient en quelque sorte une occasion d'« ouvrir la machine » (ENS, MTL) en poursuivant des pratiques déjà adoptées. Pour d'autres, ce sont « des graines qui ont été plantées » (PNE, MTL) et la pièce contribue grandement à leur donner l'aisance de continuer la conversation avec les jeunes.

Pour des acteurs scolaires rencontrés à Montréal, la pièce *Qui a tué Freebird?* vient en quelque sorte valider des pratiques qu'ils mettaient déjà en œuvre en lien avec la prévention de la radicalisation.

Je le savais que c'était ça [le thème de la pièce] et ça ne m'a pas stressé du tout parce que nos élèves à l'école sont en général assez conscients du fait que la radicalisation ne se passe pas dans un groupuscule plutôt qu'un autre. ... c'est [sic] des choses dont on a déjà traité généralement par le survol médiatique avec des statistiques pour voir quel groupe était plus prompt à se radicaliser par exemple. (ENS, MTL)

Un autre renchérit : « d'ailleurs on en avait parlé en début d'année, surtout avec les choses d'extrême-droite qui étaient arrivées, Charlottesville et tout ça » (ENS, MTL). Avoir vu la pièce « rassure » (PNE, MTL), parce que, précise-t-on aussi dans une autre école, « les jeunes ont été sensibilisés et on sait qu'ils en ont entendu parler » (PNE, MTL).

Alors qu'on doutait à priori de la pertinence de la pièce en dehors de Montréal, on avance, après l'avoir vue, qu'elle permettra « d'enrichir [les] outils de travail » et d'« ouvrir des discussions » (PNE, AR). La pièce et le guide d'accompagnement ont donc aussi permis de donner une certaine aisance à des personnes qui, sans cela, n'auraient pas abordé ce thème en classe. Ce constat vaut autant pour des acteurs scolaires hors-Montréal (« ce n'est pas un thème que j'aurais osé aborder en classe. Mais là, maintenant que j'ai les outils de préparation... Ce n'est pas un thème que j'aurais d'emblée amené dans la classe » [ENS, AR]) que dans la région montréalaise (« moi, sur le coup, je n'étais pas certain comment l'aborder. J'en avais discuté avec ma direction et j'ai pris le temps de prendre connaissance

du matériel qui est fourni » [ENS, MTL]).

Il semble toutefois que cette confiance ne soit pas partagée par tous. En effet, il apparaît que même si la pièce a atteint son objectif de sensibilisation auprès de certains acteurs, celle-ci n'est pas suffisante pour envisager parler de radicalisation violente avec des élèves ou avec des parents : « moi, je ne me sens pas plus équipée maintenant. Je trouve que ça sensibilise, mais ... ça va prendre plus que ça! » (PNE, MTL).

Deux acteurs scolaires à Montréal insistent aussi sur l'importance qu'ils accordent au fait de se préparer avant d'aborder un tel thème avec les élèves : « Même si ça vient clé en main, il faut prendre le temps aussi de réfléchir à la situation et présenter cela de façon factuelle et non pas sur le coup des émotions » (ENS, MTL). L'un d'entre eux insiste aussi sur une certaine « attitude » de l'enseignant : « il faut faire une approche personnelle là-dedans. Tu n'embarques pas dans un thème comme ça sans faire de recherches. ... On doit dégager une certaine confiance quand on prépare les jeunes à une pièce comme ça » (ENS, MTL).

En soutien à la préparation, les acteurs scolaires rencontrés à Montréal s'entendent pour dire que le guide d'accompagnement est pertinent et utile. Certains disent avoir montré les capsules vidéos avant la pièce, un autre se dit, au moment de l'entretien, prêt à faire le tour des classes ayant assisté à la représentation pour animer un atelier postpièce avec eux. Une autre prévoit partir d'une des capsules vidéos pour aller plus loin en classe :

Comme je suis dans le texte argumentatif [dans le cadre du cours du français], ça fait le lien. ... Dans la vie, on n'est pas toujours d'accord avec tout, mais l'idée est quand même de respecter l'opinion et de voir les points positifs et les points négatifs de chacun, avec tout l'historique qu'on peut voir derrière. (ENS, MTL)

Les acteurs scolaires en dehors de Montréal nous ont dit savoir qu'un guide existe, mais sans plus. En ce sens, il semble que, quand on l'utilise, le guide constitue une plus-value à la pièce en tant que telle et que mis ensemble ces outils soutiennent les acteurs scolaires à prévenir la radicalisation violente.

## DISCUSSION CONCLUSIVE

### *Vers une complexification de la vision de l'Autre*

En ce qui concerne l'objectif général du projet, qui avait trait à l'évaluation de l'impact de la pièce *Qui a tué Freebird?*, les résultats quantitatifs suggèrent que la pièce a partiellement atteint ses objectifs, en sensibilisant les jeunes à certains des risques associés aux mouvances extrémistes qui émergent dans le climat de polarisation sociale.

Toutes régions confondues, c'est 42 % des jeunes qui ont identifié Rose comme plus à risque de se radicaliser avant la pièce. Pour ce faire, ils ont eu accès à la

description des personnages qui figurait dans le guide d'accompagnement. Or, cette dernière avait été biaisée. En effet, Rose y était d'emblée présentée comme extrémiste, mais pas les autres personnages. Ainsi, à cette étape, il est impossible d'avancer que le fait qu'avant la pièce, près de la moitié (42 %) des jeunes ayant répondu au sondage avaient identifié Rose comme plus à risque de se radicaliser est associé à une non-reconnaissance d'autres formes de radicalisation, puisqu'il s'agit là d'un biais méthodologique.

De plus, alors qu'Asma est considérée, toutes régions confondues, comme celle qui a le plus de chances de se radicaliser après Rose, Jasmin, présenté comme un jeune d'origine québécoise, paraît être un objet d'identification non associé d'emblée à l'idée de radicalisation pour la majorité des élèves. Ces résultats suggèrent que l'identité ethnique influence la perception du risque de radicalisation, et que les jeunes, qui associent assez souvent Islam et radicalisation, considèrent peu fréquemment qu'un Québécois d'origine canadienne-française pourrait devenir extrémiste. Par ailleurs, le fait que Jasmin, qui professe des idées d'extrême-droite dans la pièce, est moins considéré comme à risque de se radicaliser en dehors de Montréal pourrait être interprété soit comme une perception plus bienveillante de la majorité, soit comme une certaine normalisation de positions xénophobes, qui ne seraient pas nécessairement perçues comme problématiques dans un tel contexte. Ces résultats s'inscrivent en continuité avec des études qui témoignent de la réticence plus grande des Québécois à l'égard des musulmans et d'autres minorités visibles qu'à l'égard des immigrants d'origine européenne (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2019) et d'un hiatus entre la grande région de Montréal et les autres régions en matière de reconnaissance de la réalité pluraliste du Québec (Miconi et coll., 2020; Ipsos, 2018; Potvin, 2008).

Des propos d'acteurs scolaires de la région de Montréal permettent d'affiner notre compréhension quant à la perception des jeunes de la propension à se radicaliser des personnages avant la pièce. En effet, ceux-ci font un lien entre la préparation pédagogique avant la pièce et la perception des jeunes par rapport à Jasmin et à Asma. Pour eux, il est possible que, puisqu'ils ont abordé en classe des « statistiques sur le nombre d'attentats terroristes au Canada, ceux qui étaient faits au nom d'idéologies de droite, de gauche, de la religion, au nom de politiques, etc. », les élèves aient retenu que « statistiquement il y a plus de probabilités que ce soit quelqu'un au niveau idéologique » donc « ils vont penser que c'est Jasmin » (ENS, MTL). Une autre hypothèse est également émise à cet égard :

Peut-être qu'ils vont déjà avoir [compris que] l'intention de la pièce qui est de démystifier certains préjugés à propos de la communauté musulmane et déjà là, ils vont enlever ce personnage-là ... parce que de toute façon, le but de la pièce c'était de montrer que musulman n'égale pas nécessairement terroriste. (PNE, MTL)

Les résultats liés à l'identification à un personnage après la pièce mettent en évidence un changement de perceptions des jeunes, ce qui confirme l'impact de la pièce à cet égard. En effet, alors qu'en dehors de Montréal, aucun jeune ne s'identifiait à Asma avant la pièce, après la pièce, c'est 38 % de ces jeunes qui le font. Il s'agit là d'un résultat positif important, qui suggère que ce personnage a fait bouger certains stéréotypes au sujet des musulmans et que les jeunes se retrouvent dans cette figure conciliante, malgré l'écart culturel. Les élèves, après avoir vu la pièce, sont en mesure de s'identifier à un personnage face auquel plusieurs d'entre eux pouvaient initialement avoir des préjugés, ce qui suggère que la pièce induit une certaine complexification de la vision de l'Autre.

### *De la nécessité d'adapter les stratégies de prévention aux contextes*

Les analyses quantitatives qui ont mis au jour des différences significatives entre les élèves de la région montréalaise et ceux des autres régions suggèrent l'existence de configurations identitaires distinctes, qui demandent des approches adaptées à ces diverses réalités. Les entretiens de groupe montrent que ces différences sont aussi, dans une certaine mesure, vécues par le personnel scolaire. Dans l'ensemble, on considère que la pièce est utile, notamment parce qu'on apprécie l'angle par lequel le thème de la radicalisation violente est amené et traité. Les inquiétudes initiales à propos de la pertinence de la pièce pour le milieu dans lequel on enseigne ou encore par rapport à la sensibilité des jeunes auxquels elle se destine et de leurs familles ont été dissipées. Alors qu'à Montréal, on insiste sur le fait que la pièce doit être jumelée à d'autres actions pour avoir un réel impact chez les jeunes, dans les autres régions, les acteurs scolaires mentionnent que la pièce a su modifier leurs propres attitudes et perceptions à l'égard de la radicalisation violente.

Ce projet-pilote et les différences régionales qu'il permet de documenter, bien qu'à relativement petite échelle, contribuent donc à appuyer l'idée que la prudence doit être de mise lorsque vient le temps de proposer des stratégies de prévention de la radicalisation violente qui se voudraient « mur à mur ». Ces résultats plaident pour la nécessité de tenir compte des spécificités régionales pour la prévention de la radicalisation violente et du fait que dans certaines régions du Québec les contacts avec la diversité issue de l'immigration sont moins fréquents et souvent plus récents. Ils mettent également de l'avant la pertinence de poursuivre la recherche quant aux spécificités des facteurs de risque et de protection associés au soutien à la radicalisation violente en contexte québécois (Rousseau et coll., 2016; Rousseau et coll., 2020).

### *Pour une bonification de la formation initiale et continue du personnel enseignant*

Les présents résultats nous informent à propos de la plus ou moins grande aisance des enseignants à parler de radicalisation avec les élèves, et, en ce sens, ils vont dans le sens de ce qu'éclaire la littérature. En effet, diverses recherches

ont illustré, notamment en ce qui concerne les enjeux sensibles, que les enseignants ne se sentent pas préparés pour aborder ces thèmes en classe (Hirsch et Mc Andrew, 2016) ou encore ont peur des répercussions, notamment auprès des parents (Maxwell et coll., 2018) ou affirment manquer de connaissances pour traiter divers enjeux (Moisan, 2016).

Par ailleurs, les résultats ayant trait à la complexification de la vision de l'Autre nous amènent à nous questionner à savoir si ces préjugés ne sont pas partagés en tout ou en partie par les adultes autour des jeunes, puisque certains élèves ont été en mesure, après la pièce, de s'identifier à un personnage envers lequel ils pouvaient avoir des préjugés avant la pièce. Nos résultats ne permettent pas de répondre à cette question, mais ils nous renseignent à propos de la pertinence d'y porter attention, surtout pour mieux cerner les besoins de formation des enseignants. Un *Portrait de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises* (Larochelle-Audet et coll., 2013) a entre autres montré que la nature ponctuelle du traitement d'enjeux liés à la diversité dans le curriculum a souvent pour effet de limiter la légitimité accordée par les futurs enseignants à la formation interculturelle, tout particulièrement lorsqu'ils ne pensent pas enseigner dans des milieux pluriethniques et que la diversité religieuse et l'accommodement raisonnable figurent parmi les questions qui suscitent le plus de résistances chez leurs étudiants. Ainsi, les efforts de formation des membres du personnel enseignant, tant initiale que continue, devraient en premier lieu viser à ce qu'ils soient en mesure de développer une plus grande aisance à aborder des thèmes sensibles avec les élèves et à le faire d'une manière qui permet d'accueillir la diversité des points de vue (Hirsch et coll., 2015; Papazian-Zohrabian et coll., 2018; SHERPA, 2018).

Finalement, bien que cette étude comporte plusieurs limites qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats, elle constitue néanmoins une des rares qui s'attache à évaluer l'impact d'une stratégie de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire. Ces résultats, quoique positifs, doivent être interprétés avec prudence, notamment parce qu'ils ne sont pas sans rappeler les conclusions d'une recherche sur l'impact de la visite du musée commémoratif de l'Holocauste et ses activités pédagogiques associées chez des élèves québécois. En effet, il avait alors été possible de mettre en évidence que la visite et ses activités associées suscitaient des apprentissages sur la communauté juive et l'antisémitisme chez les jeunes, mais que ceux-ci ne pouvaient toutefois pas garantir des modifications sur les perceptions de la communauté juive, les éléments précurseurs du racisme ou l'engagement social des élèves qui en bénéficient (Audet et coll., 2016). Ceci soulève des questions et demande de distinguer les effets à court terme d'une activité de ses effets à moyen et à long termes.

De plus, le sondage utilisé n'a pas été pensé initialement par une équipe de recherche, ce qui n'a pas permis d'explorer si le genre, l'âge ou le statut migratoire des élèves ont influencé leur perception de la pièce, ni de paier individuelle-

ment les réponses des élèves avant et après la pièce, en limitant les analyses possibles. Il faut également tenir compte du fait que, même si le sondage a été rempli de façon anonyme, les réponses des élèves peuvent avoir été influencées par une certaine désirabilité sociale, qui pourrait avoir comme effet de moins mettre en exergue certains stéréotypes ou inquiétudes. Compte tenu que les élèves qui ont assisté à la pièce ont également participé aux activités pré- et postpièce, il n'est pas possible non plus de déterminer dans quelle mesure les changements rapportés sont attribuables spécifiquement à la pièce ou s'il s'agit là d'un effet cumulé. L'ensemble de ces limites plaide donc, d'une part, pour une intensification de l'évaluation des mesures mises en place et, d'autre part, pour une réflexion commune sur la manière dont doivent être conçus et raffinés les outils de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire. Ces limites ne remettent toutefois pas en question l'importance de s'intéresser à ce champ, dans un contexte social de polarisations accrues autour des enjeux liés à l'immigration et à la gestion de la diversité.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire inter-culturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Audet, G. Côté, B., Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2016). L'impact pédagogique de la visite du Musée commémoratif de l'Holocauste chez des élèves québécois. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Iprave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 63-76). Presses de l'Université Laval.
- Baumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* [rapport de recherche]. Chaire de recherche « Bien-être à l'école et prévention de la violence », Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/32383>
- Bibeau, G. (2015). *Généalogie de la violence. Le terrorisme : piège pour la pensée*. Mémoire d'encrier.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2019). *Actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe. Résultats d'une recherche menée à travers le Québec* (Cat. 2.120-1.34). [http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/etude\\_actes\\_haineux.pdf](http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/etude_actes_haineux.pdf)
- Gill, P., Corner, E., Conway, M., Thornton, A., Bloom, M. et Horgan, J. (2017). Terrorist use of the Internet by the numbers: Quantifying behaviors, patterns, and processes. *Criminology & Public Policy*, 16(1), 99-117. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12249>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Alava, S., Frau-Meigs, D., Lavoie, L., Fetiù, A., Varela, W., Borokhovski, E., Venkatesh, V., Rousseau, C. et Sieckelinc, S. (2018). Exposure to extremist online content could lead to violent radicalization: A systematic review of empirical evidence. *International Journal of Developmental Science*, 12(1-2), 71-88. <https://doi.org/10.3233/DEV-170233>
- Hassan, G., Brouillette-Alarie, S., Ousman, S., Kilinc, D., Savard, É. L., Varela, W., Lavoie, L., Fetiù, A., Harris-Hogan, S., Borokhovski, E., Pickup, D., Madriaza, P., Rousseau, C., Thompson, S. K., McCoy, J., Venkatesh, V., Boivin, M., Srimathi Narayana, M., Morin, D. et l'équipe du CPN-PREV. (2021). *A systematic review on the outcomes of primary and secondary prevention programs in the field of violent radicalization*. Canadian Practitioners Network for the Prevention of Radicalization and Extremist Violence. <https://cpnprev.ca/systematic-review-2/>

Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Igrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. [https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB\\_Guide\\_sujets-sensibles\\_final.pdf](https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_Guide_sujets-sensibles_final.pdf)

Ipsos (2018). *Sondage Ipsos – La Presse : l'immigration au Québec*. <https://www.ipsos.com/fr-ca/news-polls/la-presse-immigration-au-quebec>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. MELS. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_publications%202013/La%20formation%20initiale%20des%20maîtres%202013%20v31janv.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_publications%202013/La%20formation%20initiale%20des%20maîtres%202013%20v31janv.pdf)

Maxwell, B., McDonough, K. et Waddington, D. (2018). Broaching the subject: Developing law-based principles for teacher free speech in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 70, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.020>

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

MEQ. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (publication n°98-0473). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle\\_UneEcoleAvenir\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEduInterCulturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf)

MEQ. (2001). *Programme de formation à l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)

Michalon-Brodeur, V., Bourgeois-Guérin, E., Cénat, J. M. et Rousseau, C. (2018). Le rôle de l'école face à la radicalisation violente : risques et bénéfices d'une approche sécuritaire. *Alterstices*, 46(2), 230-248. <https://doi.org/10.7202/1055570ar>

Miconi, D., Calcagni, A., Mekki-Berrada, A. et Rousseau, C. (2020). Are there local differences in support for violent radicalization? A study on college students in the province of Quebec, Canada. *Political Psychology*, 42(4), 637-658. <https://doi.org/10.1111/pops.12718>

MIDI. (2015). *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 – La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PLN\\_Radicalisation.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PLN_Radicalisation.pdf)

Moisan, S. (2016). L'Holocauste et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec : quelles voies emprunter? Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet et J. Igrave (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 77-98). Presses de l'Université Laval.

Paillet, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2018). *Mener des groupes de parole en milieu scolaire. Guide pour les enseignants et les professionnels*. Université de Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire de Laval. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire-Guide-pour-les-enseignants-et-les-professionnels.pdf>

Perreux, L., et Freeze, C. (2017, 1<sup>er</sup> février). Arrest made after hate crimes spike following Quebec mosque attack. *The Globe and Mail*, 2. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/police-report-rise-in-hate-crimes-after-quebec-city-mosque-attack/article33856702/>

Perry, B. et Scrivens, R. (2018). A climate for hate? An exploration of the right-wing extremist landscape in Canada. *Critical Criminology*, 26(2), 169-187. <https://doi.org/10.1007/s10612-018-9394-y>

Pew Research Center. (2019, 15 juillet). A closer look at how religious restrictions have risen around the world. <https://www.pewforum.org/2019/07e/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/>

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Athéna.

Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives* [rapport de recherche]. Ministère du Patrimoine canadien, Chaire de recherche du Canada « Éducation et rapports ethniques ». [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste\\_2006.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/EducationAntiraciste_2006.pdf)

Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A. et Rousseau-Rizi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble : Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec* [rapport de recherche]. SHERPA. <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-la-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>

Rousseau, C., Hassan, G. et Oulhote, Y. (2018). And if there were another way out? Questioning the prevalent radicalization models. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5-6), e633-e635. <https://doi.org/10.17269/CJPH.108.6233>

Rousseau, C., Miconi, D., Frounfelker, R. L., Hassan, G. et Oulhote, Y. (2020). A repeated cross-sectional study of sympathy for violent radicalization in Canadian college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 406-418. <https://doi.org/10.1037/ort0000444>

Rousseau, C., Oulhote, Y., Lecompte, V., Mekki-Berrada, A., Hassan, G. et El Hage, H. (2021). Collective identity, social adversity and college student sympathy for violent radicalization. *Transcultural Psychiatry*, 58(5), 654-668. <https://doi.org/10.1177%2F1363461519853653>

SHERPA (2018). *Trousse éducative : Comment parler aux tout-petits, aux enfants et aux jeunes de sujets sensibles*. <https://sherpa-recherche.com/realisations/capsules-video/>

Théâtre Parminou (2017). *Guide d'accompagnement pour la pièce Qui a tué Freebird? à l'intention des établissements scolaires*. Document inédit.

GENEVIÈVEAUDET est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. [audet.genevieve@uqam.ca](mailto:audet.genevieve@uqam.ca)

DIANA MICONI est professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. [diana.miconi@umontreal.ca](mailto:diana.miconi@umontreal.ca)

AUDE ROUSSEAU-RIZZI est étudiante en médecine à l'université de Sherbrooke. [aude.rousseau-rizzi@hotmail.com](mailto:aude.rousseau-rizzi@hotmail.com)

CÉCILE ROUSSEAU est professeure au département de psychiatrie de l'Université McGill. [cecile.rousseau@mcgill.ca](mailto:cecile.rousseau@mcgill.ca)

GENEVIÈVEAUDET is a professor in the Département d'éducation et formation spécialisées at the Université du Québec à Montréal. [audet.genevieve@uqam.ca](mailto:audet.genevieve@uqam.ca)

DIANA MICONI is an assistant professor in the Department of Educational Psychology and Andragogy at the Université de Montréal. [diana.miconi@umontreal.ca](mailto:diana.miconi@umontreal.ca)

AUDET ROUSSEAU-RIZZI is a medical student at Université de Sherbrooke. [aude.rousseau-rizzi@hotmail.com](mailto:aude.rousseau-rizzi@hotmail.com)

CÉCILE ROUSSEAU is a full professor in the Division of Social and Cultural Psychiatry at McGill University. [cecile.rousseau@mcgill.ca](mailto:cecile.rousseau@mcgill.ca)

# TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING PROJECT BASED LEARNING IN A SECONDARY SCHOOL

AWNEET SIVIA & VANDY BRITTON *University of the Fraser Valley*

**ABSTRACT.** This study explores teachers' professional learning (TPL) in the context of a school-wide implementation of Project Based Learning (PBL). Using phenomenology, we studied the narratives of two teachers engaged in the implementation. The questions driving this research are: How do teachers conceptualize their learning as professionals involved in a curricular innovation (in this case, PBL)?; What shifts in practice and identity occur?; What concepts are central to teachers' professional learning?; and, What does this reveal about a stance of inquiry in professional learning? The analysis clarifies the nature of professional learning, which we articulate as a set of proposed concepts of TPL. Further connections are made between these findings about TPL and the theory of inquiry-as-stance.

## APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPRENTISSAGE PAR PROJET AU SECONDAIRE

**RÉSUMÉ.** Cette étude explore l'apprentissage professionnel des enseignants (TPL) dans le contexte d'une mise en œuvre à l'échelle de l'école de l'apprentissage par projet (APP). À l'aide de la phénoménologie, nous avons étudié les récits de deux enseignants engagés dans la mise en œuvre de ce projet. Les questions guidant cette recherche sont : comment les enseignants conceptualisent-ils leur apprentissage en tant que professionnels impliqués dans une innovation curriculaire (dans ce cas, APP)? Quels changements de pratique et d'identité surviennent? Quels concepts sont au cœur de l'apprentissage professionnel des enseignants et qu'est-ce que cela révèle au sujet d'une position d'enquête dans l'apprentissage professionnel? L'analyse clarifie la nature de l'apprentissage professionnel que nous articulons comme un ensemble de concepts proposés de TPL. D'autres liens sont établis entre ces découvertes sur la TPL et la théorie de l'enquête – en tant que – position.

Teachers' professional learning is seen as the core element in contributing to successful implementation of educational reform (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Le Fevre, Timperley, & Ell, 2015; Schnellert, Kozak, & Moore, 2015; Campbell, 2017). We acknowledge that, like professional development

(PD), teachers' professional learning (TPL) involves learning about current practices, the development of teacher knowledge, engagement in professional interaction, and collaborative inquiry with colleagues (Hargreaves & O'Connor, 2018; Lieberman & Miller, 2009; Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012; Katz, Dack, & Malloy, 2017). However, TPL is unique in that it is considered to be context-dependent and shaped by the conditions experienced by the teacher in a particular situation and setting (Day & Gu, 2007; Koffeman & Snoek, 2019; Goodnough, 2018; Attard Tonna & Shanks, 2017). For example, a culturally diverse classroom provides teachers with the opportunity to strengthen their knowledge about diversity education (Timperley & Alton-Lee, 2008). Teachers could engage in PD in relation to this topic. However, it is not until they apply the general principles learned to their specific context that professional learning actually occurs; thus, TPL is predicated on the ability to reflect on the conditions within a particular context and transform generalized PD into meaningful practice (Schön, 1983; Killion & Todnem, 1991; Warin, Maddock, Pell, & Hargreaves, 2007; Zeichner & Liston, 1996). Intrinsic motivation is another factor that prompts professional growth in teachers (Gusky, 2002; Katz, Dack & Malloy, 2017; Katz & Dack, 2012). Van Eekelen, Vermunt, and Boshuizen (2006) suggest that TPL occurs when there is an intense willingness to learn. While these descriptions of TPL are helpful in distinguishing it from PD, the challenge is that they do not adequately capture the essence of TPL from the *perspectives of teachers* undergoing this learning. As such, we seek to focus on teachers' own words in describing their learning in an attempt to understand the nature of TPL.

## CONTEXT

This study is situated within a secondary school that had previously struggled with declining enrolment and negative community perceptions. In an effort to rebrand the school, the school administration secured government funding to implement Project Based Learning (PBL) as a school-wide innovation beginning with grade 9 students, with the intention to continue implementing PBL in subsequent years. While the innovation itself was interesting and became the focus of other studies (MacMath, Britton, & Sivia, 2017; Sivia, Novakowski, MacMath, & Britton, 2018), our intention in this study was to understand how teachers perceived their learning as they developed their practices over the course of implementing the PBL innovation.

PD workshops on PBL were offered a few months prior to the implementation in September 2015. Following three consecutive days of learning, teachers were asked to develop PBL units within their own courses or with teachers from other subject areas to create interdisciplinary units of study. We focused our study on the experiences of two of the four teachers who were involved in the initial implementation of PBL<sup>1</sup>. Through pre-and post-PBL instruction interviews with these two teachers, our research sought to investigate their lived experiences and to clarify the nature of their learning. We were curious how TPL was described

by teachers who were experiencing such a substantive change in their teaching. Because the structure of PBL<sup>2</sup> requires redesigning curriculum around a driving question posed to address a real-world problem, these teachers approached curriculum in entirely new and different ways. Our curiosity as researchers was piqued because of the extent of the changes in curriculum and pedagogy at this school, and in particular, in these two teachers' classrooms. We also considered the implications this study would have for teacher educators as they support in-service and pre-service teachers who may be embarking on innovations in their own professional contexts.

## **BACKGROUND**

This study focuses on year two of a longitudinal study examining the impact of implementing Project Based Learning (PBL) at a secondary school across all grade 9 classes. One of the salient, yet unreported outcomes from the first year of the study was the impact that the PBL implementation had upon the teachers' professional learning and growth. At the outset, we anticipated that teachers would experience significant professional growth and change in practice. What became apparent was that the learning engaged in by the teachers was integral to the implementation of this curricular innovation. Not only was there a change in teaching practice evident to us through our observations during the initial year of the study, there were also noticeable shifts in the teachers' identities, including changes in their roles within the school and a seeming reconceptualization of what teacher learning entailed for them. Thus, our study continues with two of the original four teachers involved in the initial PBL implementation. We focus on the impact of PBL implementation on TPL and how the teachers articulate and conceptualize their professional learning.

We employed phenomenology as the methodology for understanding the meanings of human experiences (Creswell, 1998, 2003). Phenomenology allows researchers to reveal the "universal essence" and provide insights into social phenomenon (Creswell, 2008, p. 54). We delved into and sought to illuminate participants' experiences by focusing on the following questions: How do teachers conceptualize their learning as professionals involved in a curricular innovation (in this case, PBL)? What shifts in practice and identity occur? What concepts are central to teachers' professional learning? Finally, what does this reveal about the importance of a stance of inquiry in professional learning? With these questions in mind, phenomenology provided us with a powerful method to elucidate the participants' responses to the questions and the descriptions of their experiences, including illuminating what they learned, and how they characterized this learning through their own words.

## LITERATURE REVIEW

According to Bakkenes, Vermunt, and Wubbels (2010), TPL is the active process by which teachers participate in learning activities that lead to cognition and behaviour modification. These changes are further supported by teachers' autonomous motivation to engage in learning, as well as favourable workplace conditions such as in-service training and/or dedicated time to intentionally practice teaching in new ways (Campbell, 2017; Timperley, 2011). TPL, in this conception, emphasizes the importance of motivation, suggesting that achievement (external structures) and self-determination (internal structures) are both required for teachers to engage in effective professional growth and, ultimately, change their practice. In reviewing empirical research, Bakkenes, Vermunt, and Wubbels (2010) note that teachers learn by experimenting and trying out new teaching methods; from interacting with students and colleagues; by sharing materials in project groups; from external sources such as books, magazines, and seminars; and by "consciously thinking about one's own teaching practices (reflection)" (2010, p. 535). In contrast, numerous studies cite the ineffectiveness of organized PD activities where teachers have not been included in the decision-making (external structures only) because they treat teachers as recipients of learning rather than the determiners of it (Ball & Cohen, 1999; Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012; Wilson & Berne, 1999). Further limitations of PD activities on teachers' learning are that the design of such activities rarely acknowledge the individual experiences, expertise and / or prior knowledge of the teachers involved in the PD (Anderson & Olsen, 2006; Berliner, 2004; Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). While these descriptions imply that TPL is promoted by the presence of PD and/or innovations in education, both of which were factors in the context of this study, the ways in which teachers perceive that professional learning are still unclear.

Campbell's (2017) pan-Canadian study found effective teacher learning included: evidence-informed practice, subject-specific pedagogical content knowledge, a focus on student learning outcomes, a balance of teacher voice and system coherence, collaborative learning experiences, and engaged and supportive leadership. While these aspects contribute to a more comprehensive definition of TPL, they lack specific mention of how teachers themselves perceive and describe their learning as professionals, instead emphasizing *researchers'* conceptions. While research exists on teachers' understanding and use of PBL (e.g., Hovey & Ferguson, 2014), these (and related) studies focus on teachers' practices, curricular designs, and perceptions of student learning, viz., post-secondary applications of PBL and student learning (Dahlgren, Castensson, & Dahlgren, 1998; Li & Du, 2015), design principles of PBL (Bo & Li, 2015), and student engagement and teacher perceptions of PBL (MacMath, Britton, & Sivia, 2017; Sivia, Novakowski, MacMath, & Britton, 2018).

### Theoretical Framework

This study is inspired by Cochran-Smith and Lytle's (2009) seminal research into teacher learning and draws on the principles of their theory of *inquiry-as-stance*<sup>3</sup>, which "is neither a top-down nor a bottom-up theory of action, but an organic and democratic one that positions practitioners' knowledge, practitioners, and their interactions with students and other stakeholders at the center of educational transformation" (pp. 123–124). PBL was the educational transformation that was introduced into the school as a district initiative. The limits of this top-down approach were mitigated by teachers taking ownership of the initiative and applying the strategies and approaches in their classrooms, thus turning it into teacher-led PBL. Application involved ongoing assessment of practice both individually and with colleagues, seeking feedback from students, reflecting individually on lessons, and analyzing experiences with colleagues in collaborative meetings. As well, administrators created a school-wide culture of 'failing forward' to encourage risk-taking. At the heart of this dynamic and complex process of learning to teach PBL were the individual experiences of the teachers who were actively inquiring into their own practice.

Inquiry-as-stance is conceptualized as a "theory of action grounded in the dialectic of knowing and acting, inquiry and practice, analysing and doing" (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 119). We utilized this theoretical framework as a lens into the experiences of our participants as it reflected what we had informally observed to be the dynamic interplay of action (practice) and thought (reflection). The conception of inquiry-as-stance as "perspectival and conceptual – a worldview, a critical habit of mind, a dynamic and fluid way of knowing and being in the world of educational practice" (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 120) allowed us to understand the nuances of the participants' experiences through the phases and processes involved in teaching PBL. We resisted imposing our own worldviews or applying our own perspectives or concepts onto teachers' experiences, honouring the tenets of phenomenology by focusing on participants' experiences as explicated in their own words and from their worldviews, beliefs, and habits of mind. Thus, the theoretical framework of inquiry-as-stance provided not only a theoretical undergirding for the focus of the study of exploring TPL, but also supported our methodological choice of phenomenology.

### METHODOLOGY

A phenomenological investigation aims to "describe and interpret the experience of participants in order to describe the 'essence' of the experience *as perceived by the participants* (italics in original)" (McMillan, 2008, p. 291) with the hopes of grasping "the very nature of the thing" (van Manen, 1990, p. 177). Phenomenologists begin with a full description of the participants' experience and employ three levels of interpretation: a textual description of what happened; a structural description

of how the phenomena occurred; and, an overall description of the experience and/or essence of the phenomena (Creswell, 1998). To capture full descriptions, we engaged in extended interviews with participants. Individual interviews were conducted in two phases, once before PBL implementation and once directly after they finished teaching the PBL units. By suspending judgment, referred to as bracketing (Husserl, 1970), we based our findings on the experiences of participants implementing this curricular innovation (Creswell & Poth, 2017).

While the phenomenon under investigation was the implementation of PBL in terms of TPL, we utilized a psychological approach as we sought to “determine what an experience means for the persons who have had the experience and are able to provide a comprehensive description of it. [From there,] general or universal meaning(s) are derived, in other words, the essences of structures of the experience” (Moustakas, 1994, p. 13). Participants were “carefully chosen” (Creswell, 1998, p. 55), as they were involved in implementing PBL. We also wrote fieldnotes and “jottings” (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, p. 40) while observing collaboration meetings and subsequently compared these notes with what participants described in their interviews. Creswell (2008) states that the process for analyzing qualitative data, in this case, interview transcripts and fieldnotes, consists of developing a “general sense of the data and then coding description and themes about the central phenomenon” (Creswell, 2008, p. 244). In analyzing our data, we engaged in an inductive process of coding in order to narrow our interview data into themes: we read interview transcripts and our own fieldnotes; we formed initial codes; we grouped statements from the data into these codes as ‘meaning units’; and, we prepared an overall description of TPL (Creswell, 1998, 2003; Moustakas, 1994). We were mindful of prioritizing our participants’ voices and experiences throughout these descriptions by capturing themes that were founded on their language and their ideas.

### *Educational Transformation*

The cross-curricular PBL unit of study under examination had “Where does our food come from?” as its driving question. Utilizing this question, grade 9 students, in groups of five, undertook a teacher-directed inquiry into food production, culminating in the design and development of an incubator in which they attempted to hatch an egg. The English teacher, Scott, engaged the students in the ethics of food production, utilizing the strands of the English Language Arts curriculum; meanwhile, the Digital Literacy teacher, Terry, supported the students through production aspects of the projects as they used technology to ‘vlog’ (video log) their learning and then create and develop a final visual presentation.

### *Participants*

At the outset, our participants were selected based on three specific criteria: (1) they experienced the implementation of inter-disciplinary PBL units in

their classes over a period of two years, with this being their fourth semester of implementation; (2) they had demonstrated an affinity for relating their perceptions to their learning as teachers during the first year of the PBL research; and, (3) they were the two teachers from the original four who continued in this capacity. While ideally all four teachers who were part of the original PBL implementation study would have been included, two were no longer available. It was through informal conversations with the remaining teachers that we realized there was a richness to their stories and to the quality of their experiences, thus piquing our curiosity about the phenomena of TPL.

Interestingly, both participants had had previous careers and made the 'identity shift' to teaching later in life which seemed to impact their articulation of the shift to teaching with PBL. Scott had previously worked in a sawmill and then moved into theatre and acting prior to teaching. At the time of this study, he had been teaching for twenty years in both English Language Arts and Special Education. Terry, meanwhile, while trained as a lawyer, worked in the information technology field as a computer programmer; he entered teaching as a humanities teacher, then moved into a district position in technology education. At the time of this study, seventeen years after his start in the profession, Terry was brought in to teach Digital Literacy to support the implementation of PBL at this school. His skillset and knowledge of integrating technology across disciplines were useful in supporting teachers with curriculum integration in their PBL units.

While education and/or teaching were not the first career choice for either participant, both realized that the mercurial nature of education and teaching appealed to them. Scott found the engagement with students and being 'on stage' as a teacher to be gratifying; this resonated with his theatre and drama background. Terry, on the other hand, found that his personal passion for technology and innovation inspired him to seek to engage learners in new ways; as the students created increasingly more sophisticated projects using technology, his excitement about teaching also increased. As relatively 'seasoned' teachers, they held differing levels of openness to considering innovations in their teaching practice. Scott was more reticent to change his practice, but was eager to explore new ways to continue to strengthen his connection with students; meanwhile, Terry presented a more contemporary view on education, often citing his desire to see students take ownership of their learning.

### *Data Sources*

Data was collected from multiple sources: semi-structured individual interviews with the two participants both before and after the implementation of the PBL units in their courses; observations and field notes during collaboration meetings; and, researchers' reflections following each 'collab time'. Initial interviews<sup>4</sup> were conducted in January 2017 to gain understanding of the participating teachers' views on TPL prior to the start of the second semester of the second year of PBL implementation. After completing the first round of individual interviews,

the interviews were transcribed. During February, March, and April 2017, we attended three collaboration meetings<sup>5</sup> in which the two participants met with other members of the staff involved in PBL implementation. This ‘collab time’ was held in one of the classrooms during school hours and took place at regular intervals over the span of three months of the second semester at the school. We also obtained consent from the non-participating teachers since they were involved in the collaboration meetings but were not part of the study. Observations of ‘collab time’ included jottings and fieldnotes about body language, time listening and time talking, who initiated the conversations, and the general content and context of the collaboration meeting. It was important to attend to all the qualities and environmental, social, and temporal dimensions of the experience (Moustakas, 1994) of our participants. As researchers, we also verbally shared our reflections with each other directly following each collaboration meeting observation. These conversations included referencing our fieldnotes, often adding points to them that came out of these follow-up discussions.

The second set of individual interviews took place in June 2017 following the completion of all PBL units in the grade 9 classes. The interviews were less structured, affording participants the latitude to describe their experiences of learning and reflections on shifts in their identities in more detail.

### *Data Analysis*

Data was analyzed to surface the “meaning of the experience” (Creswell, 1998, p. 34). We followed the protocols for phenomenological data analysis according to Moustakas (1994) which includes identifying concepts or “clusters of meaning” that are then tied together to provide textual and structural descriptions of the phenomenon. Analysis of the transcripts and the fieldnotes yielded commonalities between our participants’ experiences that we grouped thematically. We chose to focus on the similarities across the interview data and the collaboration meeting fieldnotes in order to strengthen our understanding of TPL. We grouped our results as ‘before implementation’ and ‘after implementation’ to capture any salient shifts that occurred over the span of the educational transformation. Our results were organized to show the “clusters of meaning” (Creswell, 1998) as concepts that emerged from our thematic analysis. We then deconstructed this further to reveal the textual description (what was experienced by our participants) and the structural description (how it was experienced by our participants).

## **RESULTS**

### *Before Implementation: Collaboration*

Both participants referenced collaboration when discussing their practice of implementing PBL. They placed value on learning to hone their teaching practice through the relationships that had developed because of the implementation of PBL. Terry spoke of “partnering with other professionals” (ITI, T1, p. 8) and,

stressed the value of “gaining a great deal from...observing how [colleagues] are being practitioners in their own classrooms, but also how they are contributing to my own understanding and learning” (ITI, T1, p. 11). Professional collaboration became a site for connection as he described not feeling alone or isolated because of “sharing understandings in a group environment” (ITI, T1, p. 10). Scott referenced the theatre, finding commonalities between the ways in which he worked as a theatre practitioner and the ways in which the teachers would work together in implementing PBL. He says, “...PBL was really natural for me. Because of the theatre background, I found it was a really awesome way to be creative” (ITI, T2, p. 6). He shared a sense of value for having a common goal and for being able to bring different curricular areas together like directors and producers do when they produce a play.

#### ***Before Implementation: Learning From Professional Development Workshops***

Participants referenced the PD opportunities that they had undertaken prior to the implementation of PBL, as well as the PBL workshop provided to all grade 9 teachers at the school in September 2015. Both participants acknowledged that PD was useful, yet described the usefulness in different ways: Terry states, “I learn as someone who observes and then does” (ITI, T1, p. 5); Scott, meanwhile, qualified learning PD as “something I can use right away” (ITI, T2, p. 12), tying this idea to concrete examples of where PBL had been used elsewhere. He states, “It was a philosophy. It was tried a few different places so there was real evidence that it was working...I found watching the video and just the whole methodology seemed very interesting, very useful and doable...I was really intrigued by it. I thought, I can do this, and I can do this really well, and I could be kind of an expert at it” (ITI, T2, p. 9). Seeing PBL in action, having relevant and authentic examples, and understanding the methods used in PBL all came from this ‘firsthand’ exposure in the early stages of implementation. Terry also commented on the power of the examples to help his process of learning how to implement PBL in his classes.

#### ***Before Implementation: Learning Mindset***

The participants valued challenge and instructional innovation as part of their personal philosophies, thus demonstrating a *mindset* towards learning as professionals. This learning mindset could be categorized in two ways: (1) learning that fit with their vision and identity as educators; and, (2) learning that came from student interactions. Scott states, “I thought it would be a really great adventure” (ITI, T2, p. 9); while Terry says, “I chose to come here because I felt that this type of teaching, this type of learning environment...suited my instructional ideas and practices” (ITI T1, p. 8). Interestingly, a learning mindset was reflected in the pattern of learning throughout both of our participants’ careers. For example, Terry spoke of constantly seeking new challenges and actively contributing to new directions taken at the school or classroom level,

while Scott seized the opportunity to innovate despite the negative perceptions of PBL held by some former colleagues. The second category relates to the strong emphasis on relationships with students and on using student feedback to improve one's practice. Scott states, "When I'm teaching, I'm being informed constantly of where I'm going to have to learn more things or better ways of communicating...it's constantly redefining the practice" (ITI, T2, p. 5). Terry suggests that his role is to be "someone who is going to try to spark and initiate interest in students in their learning" (ITI, T1, p. 3); it is the ways that students "respond to things that emphasizes, supports, encourages and solidifies" (ITI, T1, p. 3) his understanding of his role as teacher. He states: "One of the things I try to do ... is to take feedback from the kids, what they liked and what they didn't like... and to respond accordingly" (FTI, T1, p. 5). Thus, a strong feature of a learning mindset also involves listening and heeding student voice.

#### *After Implementation: Shifts in Practice*

Final interviews revealed the participants' genuine excitement about the ways their teaching practices shifted as they moved through the PBL units with their students. They spoke of these shifts in how student learning was designed and how they collaborated differently, commenting on how much they "enjoyed the PBL experience" (FTI, T2, p. 1). As students worked on their PBL projects – questioning, critiquing, researching, collaborating, and connecting their learning to the real world (Allen, 2015) – their teachers adapted their teaching styles to facilitate student learning in these new ways. For instance, Scott states, "I was indeed a guide on the side and not the sage on the stage...I was really getting to see the kids during the class and migrated away from 'here's the work, get to work'" (FTI, T2, p. 1). He talked about how his work in PBL impacted his planning in other classes and grades; for instance, he shifted from teaching short story analysis to having students write their own stories on themes emerging from the stories they had read. Scott also states how PBL "actually creates more contact with the students...giving onus to the students to refine the things that are interesting to them and that makes the job more interesting for me" (FTI, T2, p. 1). The shifting practice for Terry was related to his need to be flexible "in the way of working with the students and knowing what their capacity was" (FTI, T1, p. 1). This meant that he had to be more responsive to student feedback and make different decisions regarding the learning outcomes in the PBL unit to "dive a little more deeply into those elements and to remove some components that weren't as necessary" (FTI, T1, p. 1).

The second source for the shift in the participants' teaching practice was collaboration with peer teachers. Terry emphasized the importance of working with different perspectives and how important it was to "work as a team and plan as a team" (FTI, T1, p. 2). He says, "You really do have to plan better and you have to have people of the same mindset...in this environment. You have to be willing to collaborate and willing to cooperate" (FTI, T2, p. 2). He added,

“We are taught as educators a core of education and curriculum and taught as educators in methods of delivering that to students; but we are not really taught to collaborate with one another and what that honestly looks like” (FTI, T1, p. 2). For Terry, collaboration was what propelled his growth through the PBL implementation phase, and he considered this a personal success. He partially attributed this success to working with individuals who were prepared to “put aside their own egos and their own professional identities... [so] collaboration is not necessarily an action, it is an attitude” (FTI, T1, p. 8).

#### *After Implementation: Liberation*

Liberation surfaced as a consistent theme in the final interviews with both participants. A sense of liberation came about because of the participants' “willingness to take risks” (FTI, T1, p. 1) due to the solidity of the relationships established between colleagues. Terry says, “I have had lots of experience as an educator [and] all of those preparation components. But coming in and having an incredible team to work with right off the bat was by far the most liberating aspect of doing this particular educational approach and doing this job; that was empowering” (FTI, T1, p. 4). Terry felt empowered to “stretch” his practice which validated his personal belief that teachers have to be “lifelong learners” (FTI, T1, p. 9). For Scott, meanwhile, the sense of liberation was manifest in how much he enjoyed teaching PBL and the opportunities it afforded him to connect with students. He states, “I'm much more comfortable with how I am teaching, and I really like what I am teaching and how it's going” (FTI, T2, p. 2). He continues by saying, “I know that I am a lot more confident in the classroom... Although I was saying that I have less time to do it all, I have more time to really focus on what is important” (FTI, T2, p. 12). It became clear from the final interview with Scott that his shifting role to ‘guide on the side’ freed him up from feeling that he had to know all the answers and, in this newfound freedom, he discovered that he was still able to effectively support student learning.

Overall, the data showed that participants experienced the phenomenon of TPL in both affective and cognitive ways. Both participants spoke of the exhilaration and excitement of implementing something new. Terry regarded this as his genuine “love of learning” (ITI, T1, p. 2) and described how he challenged himself to integrate technology into his teaching: “I feel like when I have mastered something, then I typically look for something new to challenge myself with” (ITI, T1, p. 7). Scott connected his excitement to his theatre background by stating, “I kind of saw it as my last adventure in the field; a person with a theater and art background, it really fit into my strong suit of creativity, holistic practice, and connecting bits together” (ITI, T2, p. 6). At the same time, both spoke of the fear and uncertainty of “not being in control of it” (FTI, T2, p. 4). There was also underlying frustration around the collaboration meetings when the two ‘new’ teachers to the team were perceived as being less receptive to a collective vision of implementing PBL. Terry expressed his experience as, “when you are

working with interdisciplinary PBL in particular, you really do have to plan better and you have to have people who are of the same mindset” (FTI, T1, p. 2). As well, Scott expressed a sense of loneliness attached to the work of innovating curriculum: “It’s almost like they don’t even want to know about it. Instead of coming around and thinking, *that must be really exciting*, nobody really asked us during the first year when nobody else was doing it, and nobody was saying, *so how is that going for you?* It’s not really an impediment, but it would be nice if people were a bit more open to the changes that we are all engaged in” (FTI, T2, p. 4). A salient outcome of our research was the description of teacher learning as a function of student feedback. Scott referenced how much he appreciated student feedback on his lessons in order to make changes to his practice, and this was coupled with a strong commitment on his part to reflect on his teaching. This led to learning *with* students, where there was a shared excitement but also a shared uncertainty of what the next steps or directions were in the PBL unit. We described this as being a ‘learner of learners’, where TPL required Scott to be constantly aware of and responsive to student learning needs.

In addition to the themes that surfaced during the analysis of the interview data, two further insights became evident: (1) as co-researchers who were present for the participants’ articulation and meaning-making, we noticed how the interviews externalized the internal process of reflection that was occurring for both participants; and, (2) our role as co-researchers also pointed to the collaborative nature of TPL. While our participants were learning with their colleagues and each other in collaborative meetings, they were also learning by narrating their experiences to us. As co-researchers, we became co-collaborators in the process of the participants’ learning through our questions and prompts during the interviews, thus extending our understanding of TPL.

## DISCUSSION

We began this study curious about the experiences of two teachers who were directly involved in the implementation of a curricular innovation – in this case, PBL. Our curiosity arose from previous research examining teachers’ and students’ perceptions of engagement in PBL classrooms. We recognized the salience of teacher learning as an integral element in creating effective learning environments. In conducting this phenomenological study, we gained a deeper understanding of the essence of these teachers’ experiences and gained clarity about the nature of TPL in the context of implementing an innovation. The results further connected to the theory of inquiry-as-stance, revealing to us the centrality of the dialectic between action and thought, and the value of a ground-up, organic process of developing practitioner knowledge. Our study not only expanded our understanding of TPL, it helped to reinforce inquiry-as-stance as a powerful theory of teacher learning that involves a *mindset* that disposes teachers to learn from their practice and become aware of shifts in their identity as teachers. Thus, the following discussion is organized into three sections: what

we learned about TPL from this study; how inquiry as a theoretical framework has been clarified through our participants' experiences; and, how we may apply what we learned to our work as teacher educators in programs designed to prepare pre-service and in-service teachers for such dynamic contexts.

### *Teachers' Professional Learning*

Our learning about TPL was driven by the following initial questions: How do teachers conceptualize their learning as professionals involved in a curricular innovation (in this case, PBL)? What shifts in practice and identity occur? What concepts are central to teachers' professional learning? What does this reveal to us about a stance of inquiry in professional learning? Through participants' voices, this study proposes that TPL involves: a learning mindset, collaboration, learning from professional development, shifts in practice, and liberation. A learning mindset implies that TPL draws largely on intrinsic motivation, or a deep desire to learn about and from one's practice as an educator. Associated with a learning mindset is learning from external structures or motivations such as PD workshops and other teachers, as was the case in this study. Learning as a mindset means that teachers *think* differently about their professional practice: they envision practice not as an object to be learned, but as a source of their learning; and, they regard their professional work as a dynamic and ongoing array of experiences that translate into learning about their practices as educators. A learning mindset also means that teachers learn from their students – they become 'learners of learners' and attend to the ways in which students take up learning in their lessons. TPL requires reflection on one's practice, and this can lead to shifts in identity – the teachers in our study became more confident, felt empowered, and viewed themselves as leaders in this particular innovation. TPL came to include the dimensions of change over time, growth in practice, self-knowledge, and reflection. Collaboration, as another emerging concept of TPL, establishes the social nature of learning as a professional. As this study revealed, it was through collaboration between teachers implementing PBL that collegial relationships, a sense of solidarity, and continual refinement of their practice occurred. Another important dimension of TPL is liberation or a sense of professional freedom. Learning as a professional requires the ability to feel free to try new strategies and approaches, to take risks, and not be constrained by institutional policies or educational structures.

### *How Has Inquiry-as-Stance Been Clarified for Us?*

We come to understand inquiry-as-stance as both an epistemology and axiology of TPL. While the theory of inquiry-as-stance enunciates the dialectic between action and thought evidenced in participants' narratives, this study also reveals how participants valued engaging in this dialectic through interrogating their practice, collaborating with colleagues, and reflecting on student feedback (Cochran-Smith & Lytle, 2011). The participants expressed a sense of professional empowerment

and agency as they reformed their teaching: “I am a lot more confident in the classroom...I am very present, I am in every moment, I’m not sure that was true five years ago” (FTI, T2, pp. 12–13). Inquiry-as-stance, therefore, sets in place the precursors that are necessary to reinvigorate practice: a view of learning that is organic, teacher-driven, action-oriented, and improvement-aimed. Such claims suggest that TPL regards teachers “as activists and generators of knowledge” (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 135). The merits of grounding TPL in the theory of inquiry-as-stance are that teachers develop a sense of agency around their practice and recognize the potentially positive outcomes that TPL has on the quality of students’ experiences. In professional contexts such as the substantive curricular innovation engaged in by the participants, inquiry-as-stance became a powerful *architecture* for framing their learning.

### *Implications for In-Service and Pre-Service Teacher Education*

Given what our study revealed about the conceptual nature of TPL in a context of innovation, we suggest the following considerations for teachers and teacher educators to help inform their work:

Professional development is effective insofar as the learning is taken up directly and immediately in terms of implementation. While this finding is well established in the research (Avalos, 2011; Britton & Sivia, 2019; Hardy, 2010; Teacher Development Trust, 2015), it bears repeating because it was so central to the experiences of the two participants. TPL was enhanced by the seamless transition from PBL PD workshops offered at the school to teachers implementing such units in their classes.

Teachers could benefit from opportunities to reflect on and critique their vision of education in relation to implementing a curricular innovation. The research (Korthagen & Kessels, 1999; Polizzi & Frick, 2012; Shulman & Shulman, 2004; Zeichner & Liston, 1996) supports the importance of critical reflection for professional growth.

From this study, we recognized that cultivating a disposition where teachers are ‘learners of learners’ would benefit teachers who intend to implement curricular innovations in their classrooms. This may include opportunities for students to provide feedback to their teachers about learning activities, as well as teachers assessing what practices promote student engagement and achievement.

While we know that collaboration is strongly tied to teacher learning (Adams, Momborquette, & Townsend, 2019; Hargreaves & O’Connor, 2018; Sharpe & Nishimura, 2017; Timperley, 2011), this study revealed the significance of collaboration in the face of innovation. Collaboration was perceived to lessen participants’ feelings of isolation as implementors of PBL.

While these points align with several features of effective professional learning (Campbell et al., 2017), added are the components associated with teachers’

identities, dispositions, and beliefs. Thus, our study brings forward knowledge about the nature of TPL from the voices of teachers and extends understanding about inquiry-as-stance as a “worldview, a critical habit of mind, a dynamic and fluid way of knowing and being in the world of educational practice” (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 120). We assert that inquiry-as-stance is not only foundational to initiating learning, but required to sustain TPL through setting in motion: a learning mindset; shifting practice; a sense of liberation; and professional collaboration, which are all central to TPL. Thus, we can now add these components to Cochran-Smith & Lytle’s (2009) earlier conception of inquiry-as-stance in teacher learning. Furthermore, we suggest that the four components of TPL described in this study are not only conditional to enacting inquiry-as-stance, they may also be necessary in order for teachers to sustain learning through the context of curricular innovations.

What are the implications of this knowledge? For one, we now have a way of articulating TPL and recognizing the importance of providing teachers with the opportunity to collaborate and try new practices. Learning that involves liberation as a key component means that teachers must be given the freedom to experiment in their teaching practice, and to do so without fear of repercussion or reprimand. To be truly liberated as a teacher, as evidenced in this study, one must have the capacity to ‘fail forward’ and navigate these challenges in open and sincere conversations with colleagues. Collaboration, in this sense, is vital to the process. Finally, a learning mindset means that teachers must have the opportunity to learn on their own terms – whether through PD, through their own reflective processes, through dialogue with others, through supportive communities of practice, or all of these in various combinations. TPL requires this learning mindset as a foundation for change and growth.

## LIMITATIONS AND QUESTIONS

Could this theorization of TPL occur without a curricular innovation? We suggest not. Did the curricular innovation need to be PBL? Again, we suggest not. The presence of PBL as the curricular innovation in this study required significant unlearning and relearning, an important factor in understanding TPL. However, the conceptual framework of TPL developed from this study is one that we suggest encompasses learning in the context of any curricular innovation. The nature of the specific relationship between TPL and the PBL innovation is not sufficiently explored in this study and warrants further examination beyond the scope of this paper. We also suggest further study is needed on the nature of TPL when innovations are teacher-initiated versus administrator-initiated. As a phenomenological account of learning from only two participants, this study excludes others’ perspectives, such as administrators, students, or colleagues, on TPL at this school.

## NOTES

1. After the first year, one of the teachers left the school, and the other switched to a leadership role. The two remaining teachers continued to implement PBL within their own courses and formed new interdisciplinary partnerships.
2. PBL (Buck Institute) involves nine steps that students must go through in order to complete a PBL unit or project.
3. For sake of ease, we have hyphenated inquiry as stance throughout the paper. While Cochran-Smith and Lytle do not use hyphens in their initial text, because we are utilizing this as the theoretical framework for the study and refer to it so often, we added the hyphens to assist readers in their understanding.
4. ITI: Initial Teacher Interview; FTI: Final Teacher Interview; T1: Digital literacy teacher; T2: English teacher.
5. The collaboration meetings involved all four teachers who were teaching the integrated (inter-disciplinary) PBL unit. They met to discuss the processes, successes, and challenges of implementing the unit, and shared resources. For the purposes of this study, we focused our observations and fieldnotes on the two participants in this study.

## REFERENCES

- Adams, P., Momborquette, C., & Townsend, D. (2019). *Leadership in education: The power of generative dialogue*. Pearson.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education, 57*, 359–377.
- Allen, C. (2015). PBL planning guide: A planning, resource, and reference companion to the Intro to PBL workshop. PBL Consulting, Inc.
- Attard Tonna, M., & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 91–109.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*(6), 533–548.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward practice-based theory of professional education. In G. Sykes, & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). Jossey Bass.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society, 24*(3), 200–212.
- Bo, J., & Li, L. (2015). Teacher as a Designer of Project-Based Learning Practice. *Us-China Foreign Language, 13*, 437–441.
- Britton, V., & Sivia, A. (2019). Kaleidoscope of orientations: A model of professional development for practicing teachers. *Teacher Learning and Professional Development, 4*(1), 1–14.
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education, 40*(2), 1–33.
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. (with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K.). (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2011). Changing perspectives on practitioner research *LEARNING Landscapes, 4*(2), 17–23.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> Ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 4<sup>th</sup> edition*. Sage Publications.
- Dahlgren, M.A., Castensson, R., & Dahlgren, L.O. (1998). PBL from the teachers' perspective. *Higher Education*, 36(4), 437-447.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). How teachers learn. *Teacher Learning: What Matters?*, 66(5), 46-53.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Open University Press.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Goodnough, K. (2018). Addressing Contradictions in Teachers' Practice through Professional Learning: An Activity Theory Perspective. *International Journal of Science Education*, 40(17), 2181-2204.
- Gusky, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (8)4, 81-91.
- Hardy, I. (2010). Critiquing teacher professional development: Teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*, 51(1), 71-84.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hovey, K.A., & Ferguson, S. L. (2014). Teacher perspectives and experiences: Using project-based learning with exceptional and diverse students. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1-2), 77-90.
- Husserl, E. (1970). *The idea of phenomenology*. Nijhoff.
- Katz, S. & Dack, L. (2012). *Intentional Interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin Press.
- Katz, S., Dack, L., & Malloy, J. (2017). *The Intelligent, Responsive Leader*. Corwin Press.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(7), 14-16.
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Le Fevre, D., Timperley, H., & Ell, F. (2015). Curriculum and pedagogy: The future of professional learning and the development of adaptive expertise. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The sage handbook of curriculum, pedagogy, and assessment*. Sage Publishers.
- Li, H. & Du, X. (2015). Teachers' perspective of their role and student autonomy in the PBL context in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(2), 18-31.
- Lieberman, A & Miller, L. (2009). Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. *Journal of Educational Change*, 10(1), 79-82.
- MacMath, S., Sivia, A. & Britton, V. (2017). Teacher perceptions of project-based learning in the secondary classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(2), 170-192.

- McMillan, J. (2008). *Educational Research. Fundamentals of the Consumer* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publishers.
- Polizzi, J. & Frick, W. (2012). Transformative preparation and professional development: authentic reflective practice for school leadership. *Teaching & Learning*, 26, 1, 20–34.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schnellert, L., Kozak, D., & Moore, S. (2015). Professional development that positions teachers as inquirers and possibilizers. *LEARNing Landscapes*, 9(1), 217–236.
- Sharpe, K & Nishimura, J. (2017). *When mentoring meets coaching: Shifting the stance in education*. Pearson.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2, 257–271.
- Sivia, A., MacMath, S., Novakowski, C., Britton, V. (2018). Examining student engagement during a project based unit in secondary science. *Canadian Journal for Science, Mathematics, and Technology Education*, 19, 254–269.
- Teacher Development Trust (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. London, UK.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328–369.
- Van Eekelen, J., Vermunt, I.M., & Boshuizen, JPA. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 4(22), 408–423.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3–21). Routledge.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A. & Hargreaves, L. (2007). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7:2, 233–245,
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173–209.
- Zeichner & Liston, (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Erlbaum.

AWNEET SIVIA is an Associate Professor in the Teacher Education Department at the University of the Fraser Valley. She teaches courses in social justice, science, and technology education, school reform, classroom research, and educational policy and leadership. She held teaching and leadership positions in K-12 and in post-secondary education systems. Awneet developed and taught in numerous educational programs to support the diverse needs of students, including international education, paraprofessional upgrading, foreign-credentialed teacher education, and graduate certificate and degree programs. Awneet's research interests include science teacher education, social justice education, diversity leadership, self-study in teacher education, teacher learning, and school innovations. [awneet.sivia@ufv.ca](mailto:awneet.sivia@ufv.ca)

VANDY BRITTON is an Associate Professor and former Department Head in the Teacher Education Department at the University of the Fraser Valley. She began her educational career as a high school drama, dance, and English teacher, and has worked in Teacher Education for the past fifteen years. Vandy teaches courses in social justice, Indigenous education, English Language Arts instructional methods, Fine Arts instructional methods, classroom management, and reflective practice. Her research interests include teacher education, teacher learning, social justice and anti-racist education, Indigenous education, and literacy education. [vandy.britton@ufv.ca](mailto:vandy.britton@ufv.ca)

AWNEET SIVIA est professeure agrégée au département Teacher Education de l'Université de la vallée du Fraser. Elle enseigne des cours sur la justice sociale, l'enseignement des sciences et de la technologie, la réforme scolaire, la recherche de classe et la politique et le leadership en matière d'éducation. Elle a occupé des postes d'enseignante et de leadership de la maternelle à la 12e année et dans les systèmes d'enseignement postsecondaire. Awneet a développé et enseigné dans de nombreux programmes éducatifs pour répondre aux divers besoins des étudiants, y compris l'éducation internationale, le perfectionnement paraprofessionnel, la formation des enseignants diplômés à l'étranger et les programmes de certificat et de diplôme d'études supérieures. Les intérêts de recherche d'Awneet comprennent la formation des enseignants en sciences, l'éducation à la justice sociale, le leadership en matière de diversité, l'autoapprentissage dans la formation des enseignants, l'apprentissage des enseignants et les innovations scolaires. [awneet.sivia@ufv.ca](mailto:awneet.sivia@ufv.ca)

VANDY BRITTON est professeure agrégée et ancien responsable de département au département de Teacher Education de l'Université de la vallée du Fraser. Elle a commencé sa carrière d'enseignement en tant que professeure de théâtre, de danse et d'anglais au secondaire et a travaillé dans la formation des enseignants au cours des quinze dernières années. Vandy enseigne des cours sur la justice sociale, l'éducation autochtone, les méthodes d'enseignement de English Language Arts, les méthodes d'enseignement des beaux-arts, la gestion de classe et la pratique réflexive. Ses intérêts de recherche comprennent la formation des enseignants, l'apprentissage des enseignants, la justice sociale et l'éducation antiraciste, l'éducation autochtone et l'éducation en littérature. [vandy.britton@ufv.ca](mailto:vandy.britton@ufv.ca)

# QUELLE EST LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE D'ÉTUDIANTS QUI S'INITIENT À LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE?

MARTINE DE GRANDPRÉ *Université du Québec en Outaouais*

GENEVIÈVE MESSIER *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** La formation initiale en enseignement au Québec accorde peu de place au développement de la compétence émotionnelle alors que de plus en plus de chercheurs soutiennent qu'elle est nécessaire pour enseigner. Dans l'éventualité de proposer une formation plus adaptée aux besoins des futurs enseignants de français et de sciences au secondaire, nous avons interrogé 15 stagiaires à la suite du stage où ils prenaient en charge une classe pour la première fois afin de décrire leur compétence émotionnelle lorsqu'ils s'initient à la pratique. Les résultats indiquent que ces derniers vivent de nombreuses émotions négatives, qu'ils sont peu ou pas outillés pour les gérer, et peu ou pas conscients de l'impact de celles-ci sur leur tâche.

## WHAT IS THE EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS WHEN THEY BEGIN TEACHING AT THE HIGH SCHOOL LEVEL?

**ABSTRACT.** Although an increasing number of researchers argue that teachers require emotional competence to perform their jobs, in Quebec, initial teacher training attaches little importance to its development. With the goal of providing training that is better adapted to the needs of future high school teachers of French and of the sciences, we asked 15 future teachers following their final stage, when they took charge of a classroom for the first time, to describe their emotional competence. Results indicate that, as they began their practice, they experienced many negative emotions for which they were poorly or not at all equipped to deal with. Future teachers were also mildly aware, or unaware, of the impact of these emotions on their practice.

L'abandon professionnel des enseignants au Québec est préoccupant. Près de 50 % de ceux qui ont été embauchés entre 1992 et 2011 auraient abandonné après cinq ans sur le terrain (Létourneau, 2014). Selon une étude pancanadienne menée par Kamanzi et coll. (2017), ce sont les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves qui seraient le principal facteur d'abandon. Les enseignants novices ne seraient pas prêts à faire face à ces expériences qui les ébranlent, et cela les amène à remettre en question leur choix de carrière (Pelletier, 2015). Si on regarde la formation qu'ils ont reçue à cet égard,

certains affirment qu'ils ne seraient pas préparés à gérer les relations difficiles efficacement durant leur formation (Lafranchise et coll., 2009 ; Lafranchise, 2010). À preuve, la compétence émotionnelle, qui consiste en la « mobilisation [par une personne] de ressources internes associées aux émotions en vue d'agir de manière efficace, efficiente, adaptée et cohérente dans une situation suscitant l'émergence d'émotions » (Lafranchise, 2010, p. 17), est absente du référentiel de compétences du ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (Martinet et coll., 2001), et sa présence dans la formation reste modeste :

La place accordée aux aspects émotionnels dans la pratique enseignante semble plutôt laissée au choix et à l'initiative des personnes formatrices, de celles qui supervisent les stages et des enseignants et enseignantes associés. Il est possible aussi, comme Boutin (1999) le soulève, que certains formateurs se sentent peu enclins ou mal à l'aise d'aborder les aspects émotionnels de la pratique enseignante avec les novices. (Lafranchise, 2010, p. 18)

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il importe de veiller à ce que les futurs enseignants développent leur compétence émotionnelle pour intervenir efficacement en classe (Favre, 2007; Jennings et Greenberg, 2009; Lafortune et coll., 2005; Lafranchise, 2010; Letor, 2006; Pelletier, 2015). Letor (2006) a démontré l'omniprésence de situations professionnelles en enseignement où la gestion des émotions est mise en œuvre. Étant donné que la tâche des enseignants est lourde et complexe, Letor (2006) reconnaît ainsi la nécessité de développer la compétence émotionnelle. Den Brok et coll. (2005) démontrent qu'un enseignant qui possède une faible compétence émotionnelle peut diminuer la performance des élèves qu'il encadre, alors qu'un enseignant à la compétence émotionnelle développée peut accroître la motivation, l'intérêt pour la discipline et la performance des élèves. Goyette (2015) ajoute qu'une compétence émotionnelle développée permet de mieux intervenir avec les collègues, aide à la construction d'une identité professionnelle affirmée et positive, et favorise une adaptation plus rapide aux changements.

À notre connaissance, la compétence émotionnelle est un objet de recherche relativement nouveau en éducation au Québec. Les quelques recherches que nous avons recensées portaient sur la compétence émotionnelle dans la relation parent-enfant à propos des mathématiques (Lafortune, 2005), sur une démarche d'accompagnement socioconstructiviste auprès de personnel scolaire pour développer la compétence émotionnelle dans le contexte précis d'un changement prescrit en éducation (Gendron, 2008), sur l'appropriation de la compétence émotionnelle en période d'insertion professionnelle chez les enseignants (Lafranchise, 2010) et sur une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle chez des enseignants de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire (Pharand et Moreau, 2015). Aucune ne s'intéressait à la compétence émotionnelle lors de la formation initiale malgré l'enjeu que celle-ci peut avoir sur la réussite des élèves.

Si l'on souhaite intervenir au regard de la rétention des enseignants novices et de la réussite des élèves, il importe d'agir dès la formation initiale. Mais pour

cela, la première étape consiste à comprendre le stade de développement de la compétence émotionnelle d'étudiants lors de leur première prise en charge d'un groupe en stage afin de pouvoir leur offrir une formation basée sur leurs besoins. Nous avons donc souhaité comprendre la compétence émotionnelle d'étudiants en enseignement du français et des sciences au secondaire lors de leur initiation à la pratique de l'enseignement en stage. Le stage est un moment crucial de la formation, étant donné que les étudiants n'ont peu ou pas d'expérience en enseignement, et qu'ils doivent assumer une tâche lourde et complexe pour une première fois (Letor, 2006; Tardif, 2012). Ainsi, la compétence émotionnelle a de fortes chances d'être sollicitée. De plus, comme le soulignait un répondant de l'étude de Sauvé (2012) sur l'attrition des enseignants au Québec : « on est amené à gérer des humains, mais on apprend à gérer des humains dans des livres. Il y a peut-être un manque d'application, de pratique quand on suit nos cours à l'université » (p. 117), d'où l'intérêt de questionner les stagiaires afin de comprendre quelle est leur compétence émotionnelle en situation pratique. Dans le cadre de cet article, nous présentons le cadre théorique qui a guidé notre recherche, la méthodologie mise en place, nous rapportons les résultats et en discutons.

## CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre conceptuel, nous nous intéressons à ce qu'est une émotion et nous définissons la compétence émotionnelle.

Selon Lafranchise (2010), plus on a de connaissances concernant les causes et les effets possibles sur soi et sur les autres des émotions, plus on est en mesure de développer et d'exercer la compétence émotionnelle. L'émotion se trouve au cœur de la compétence émotionnelle. Il s'agit d'une « réaction affective intense » (Legendre, 2005, p. 555) qui peut entraver ou accentuer le bien-être de la personne (Christophe, 1998; Pharand et Moreau, 2015). Elle se manifeste de façon individuelle et multidimensionnelle (Christophe, 1998; Lafranchise et coll., 2014; Pharand, 2013, Saarni, 1999). Elle peut se manifester physiquement (rougeur, pâleur, soupirs, etc.), de façon expressive (expressions faciales, posture, gestes, etc.), de façon cognitive (évaluation positive ou négative de la situation) et de façon subjective (conscience de l'émotion et identification). La plupart des auteurs ayant traité de ce sujet reconnaissent six émotions fondamentales : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. S'ajoutent à ces dernières plusieurs humeurs dérivées, lesquelles sont énumérées dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. Les six émotions fondamentales et les humeurs dérivées (André, 2006 et Bellinghausen, 2009, cité dans Pharand et Moreau, 2015, p. 119)

Émotions fondamentales	Humeurs dérivées
Joie	Bonne humeur, plaisir, satisfaction, soulagement, excitation, gaieté, fierté, valorisation, réjouissance, orgueil, vanité, etc.
Tristesse	Mélancolie, nostalgie, morosité, déception, etc.
Colère	Irritabilité, agacement, hostilité, mauvaise humeur, impatience, frustration, énervement, dépit, emportement, fureur, exaspération, rage, etc.
Peur	Inquiétude, crainte, anxiété, sentiment d'insécurité, etc.
Surprise	Étonnement, intérêt, etc.
Dégout	Mépris, rejet, etc.

Janot-Berguignat et Rasclé (2008) soutiennent que la gestion des émotions est une dimension importante de l'enseignement et qu'elle devrait être prise en compte dans les programmes de formation. Devant un élève difficile, l'enseignant peut ressentir des émotions négatives (colère, peur, etc.) et celles-ci, si elles ne sont pas gérées, vont interférer avec sa prise de décision. Il semble donc pertinent de comprendre où en sont les étudiants en enseignement du français et des sciences au secondaire qui prennent en charge un groupe pour la première fois afin de veiller à ce qu'ils apprennent à identifier leurs émotions et développent les composantes de la compétence émotionnelle durant leur parcours universitaire en enseignement.

La compétence émotionnelle est un concept originellement proposé par Carolyn Saarni en 1988, qui a mené de nombreuses recherches sur le développement de la compétence émotionnelle par les interactions sociales dans différents contextes et par l'exercice d'un regard réflexif pendant et après les situations vécues (Saarni, 1990, 1999, 2000). Ses recherches rejoignent le milieu de l'éducation, où les interactions sociales dans différents contextes sont nombreuses, et la pratique réflexive encouragée. Lafranchise (2010), qui s'est intéressée aux travaux de Saarni pour sa recherche portant sur la compétence émotionnelle des enseignants en insertion professionnelle, définit la compétence émotionnelle comme la « mobilisation [par une personne] de ressources internes associées aux émotions en vue d'agir de manière efficace, efficiente, adaptée et cohérente dans une situation suscitant l'émergence d'émotions » (p. 17). Selon cette définition, le développement de la compétence émotionnelle impliquerait de développer des capacités et des habiletés associées aux émotions, mais aussi des connaissances sur celles-ci, afin de pouvoir intervenir adéquatement lorsqu'elles apparaissent dans un contexte particulier.

Saarni (1999) identifie huit composantes de la compétence émotionnelle, reprises par Lafranchise (2010).

Ces composantes s'inscrivent dans une logique développementale et dialectique. Elles sont présentées dans un ordre particulier en fonction de la valeur préalable que les unes ont sur les autres, mais le développement de chacune d'elles peut être consolidé à tout moment du cycle de vie de la personne et ainsi influencer les autres. (Lafranchise, 2010, p. 36)

Les huit composantes sont présentées dans la Figure 1. La première est la conscience de ses émotions. Il s'agit d'être conscient de son ressenti et de le reconnaître. Il faut savoir que les émotions ressenties sont associées à l'attention sélective et qu'il est possible que celles-ci soient plus ou moins conscientes. La deuxième composante est l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres. Cela implique de reconnaître ce que l'autre ressent en se basant sur des indices liés à la situation et à l'expression de l'autre, culturellement porteur de sens. La troisième est l'habileté à verbaliser ses émotions. La personne qui possède cette habileté est capable d'utiliser des mots, des images ou des symboles culturellement porteurs de sens pour exprimer ses émotions, communiquer son expérience émotive aux autres, et ce, de manière appropriée selon les circonstances et les rôles sociaux. La suivante est la capacité d'empathie, où il est question de reconnaître et comprendre ce que les autres ressentent afin de pouvoir les aider. La cinquième est l'habileté à différencier l'expérience émotionnelle interne de l'expression observable, qui implique de savoir qu'une personne ne montre pas toujours l'émotion qu'elle ressent réellement. Elle peut adapter son expression émotionnelle selon ce qu'elle anticipe comme réaction chez l'autre et en fonction des conséquences possibles pour elle. La sixième est la capacité à gérer des émotions plutôt désagréables et des situations stressantes. Il s'agit de mettre en place des stratégies d'autorégulation et de faire des ajustements dans l'action. La septième est la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles. Il faut alors être conscient que la structure et la nature de la relation définissent en partie comment les émotions seront communiquées dans les échanges. La dernière composante est la capacité d'auto-efficacité émotionnelle, caractérisée par l'acceptation de ses expériences émotives (ce que je ressens et pourquoi je ressens cela), par le développement d'un sentiment d'auto-efficacité envers le contrôle et la régulation de ses émotions lors d'interactions, ainsi que par la cohérence de sa théorie personnelle des émotions. Les huit composantes ainsi que la possibilité de consolidation à tout moment du cycle de vie sont représentées dans la Figure 1.



FIGURE 1. Les composantes de la compétence émotionnelle (Lafranchise, 2010; Saarni, 1999)

## MÉTHODOLOGIE

Pour décrire la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire en stage, nous avons mené une recherche qualitative descriptive. Comme mentionné précédemment, la compétence émotionnelle a de fortes chances d'être sollicitée durant le stage, puisque la majorité des stagiaires, qui n'a que peu d'expérience en enseignement, est généralement peu préparée devant la lourdeur et la complexité de la tâche qui l'attend (Letor, 2006, Tardif, 2012). Dans les lignes qui suivent, nous décrivons comment nous avons mené la recherche. Nous présentons l'échantillon, l'instrumentation et le déroulement.

### Échantillon

Nous avons privilégié un échantillon intentionnel (Savoie-Zajc, 2007) composé de 15 stagiaires volontaires (13 femmes et 2 hommes qui ont entre 20 et 42 ans, moyenne d'âge de 24 ans) de l'Université du Québec à Montréal qui s'initiaient à la pratique de l'enseignement du français ( $n = 10$ ) et des sciences ( $n = 5$ ) au secondaire. Afin de préserver leur anonymat, nous avons utilisé un code alphanumérique composé de la lettre « S » qui signifie « stagiaire » et d'un chiffre de 1 à 15 permettant de les différencier. Pour ces étudiants, il s'agissait de leur deuxième stage (le premier était un stage d'observation seulement), d'une durée de 26 jours. Ce stage comportait 4 journées d'observation et 22 jours de prise en charge représentant une tâche d'enseignement d'un minimum de 50 % de temps d'enseignement et d'un maximum de 66 % selon la discipline et le niveau scolaire. Ce stage mettait principalement l'accent sur la gestion de la classe et la communication pédagogique entre l'enseignant et les élèves. Il est à noter que les étudiants avaient fait un cours théorique portant sur la gestion de la classe

avant leur stage. Les écoles dans lesquelles les participants ont réalisé leur stage étaient situées dans les régions de Lanaudière, de Montréal et de la Montérégie.

### ***Instrumentation***

L'entrevue semi-dirigée, le journal de bord et l'observation non participante filmée ont été utilisés comme instruments de collecte de données. Nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée comme instrument principal, parce qu'elle permettait d'entrer en contact direct et personnel avec les participants, favorisant la verbalisation de différentes situations vécues en stage, où les émotions avaient été fort présentes (Gaudreau, 2011). Ces entrevues étaient d'une durée d'environ 45 minutes. Le schéma d'entrevue offrait la possibilité aux participants de décrire des situations fortes en émotions vécues durant leur stage. Nous leur demandions, par exemple, de nous décrire une situation qui leur avait fait vivre des émotions et de nous expliquer comment eux-mêmes et les personnes impliquées s'étaient sentis sur le coup. Nous n'orientions donc pas les questions vers des réponses, parce que nous souhaitions vérifier si les stagiaires étaient capables d'identifier leurs émotions. Des questions portant sur chacune des composantes de la compétence émotionnelle (Lafranchise, 2010; Saarni, 1999) étaient prévues et posées par l'intervieweur si le participant ne les abordait pas. Le journal de bord, document exigé par l'Université dans le cadre du stage, avait comme objectif principal de rapporter à l'écrit des incidents critiques vécus durant le stage. Il nous a permis de dégager les émotions ressenties par les étudiants durant ces incidents lorsqu'elles étaient mentionnées. L'observation non participante nous a permis de centrer notre regard sur l'objet d'étude. Dans le cadre de leur stage, les étudiants devaient filmer une leçon pour en faire une analyse dans leur rapport de stage. Nous leur avons demandé de nous remettre une copie de cette vidéo et nous l'avons visionnée en nous concentrant sur les composantes de la compétence émotionnelle qui s'en dégagent.

### ***Déroulement***

Nous avons recruté les participants à la fin de leur stage pour que notre projet de recherche ne teinte pas leur journal de bord et leur vidéo. Le stage des étudiants et la collecte des données ont eu lieu à l'automne 2017. Nous avons d'abord fait signer un formulaire de consentement à tous les participants et nous avons réalisé l'entrevue avec chacun des 15 participants. Ensuite, nous leur avons demandé de nous partager leur journal de bord : dix étudiants nous l'ont remis. Nous leur avons ensuite demandé de nous donner accès à la vidéo qu'ils devaient réaliser durant leur stage : neuf nous ont été remises.

### ***Analyse***

Pour analyser les données amassées, nous avons procédé à une analyse de contenu inspirée de la méthode proposée par Miles et Huberman (2003). Cette analyse, qui s'est faite sans l'aide d'un logiciel, nous a permis de décrire,

de comprendre et d'interpréter (Bardin, 2003; Paillé et Mucchielli, 2012) la compétence émotionnelle des participants. Comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), nous avons procédé à la condensation des données en transcrivant les entrevues et les vidéos (les journaux de bord étaient déjà sous forme écrite). Ensuite, nous avons codé les données en nous basant sur la grille d'analyse conçue par Lafranchise (2010) qui reprend les huit composantes de la compétence émotionnelle de Saarni (1999). Pour chacune des composantes, des sous-composantes servaient d'indicateurs pour faciliter le codage. Le codage a été effectué en deux temps, afin d'assurer la fiabilité (Miles et Huberman, 2003). Un premier codage a été effectué à partir de la grille d'analyse par la chercheuse sur l'ensemble des données. Un contrecodeur a ensuite validé 10 % des données provenant à la fois des entrevues, des journaux de bord et des vidéos. À la suite de ce deuxième codage, certaines données ont été reclassées, mais 87 % des données étaient classées de la même façon. Les résultats sont présentés dans les lignes qui suivent.

## RÉSULTATS

Les principaux résultats de la recherche sont présentés en fonction de chacune des huit composantes de la compétence émotionnelle.

### *Conscience de ses émotions*

Concernant la conscience de ses émotions, nous constatons que tous les participants sont en mesure d'identifier des émotions vécues durant le stage tant dans leur journal de bord que lors des entrevues. Comme présenté dans le Tableau 2, celles-ci sont majoritairement négatives. Les participants rapportent vivre principalement : de la peur, comme une peur de perdre le contrôle, de ne pas transmettre la matière clairement, de manquer de temps, de ne pas avoir suffisamment planifié d'activités ou encore d'être évalué; de l'impuissance, par exemple une impuissance à régler les situations de gestion de classe, et; du stress, comme celui de devoir intervenir et de ne pas réussir. Du côté des émotions positives, il ressort : la satisfaction, par exemple la satisfaction d'avoir planifié et piloté une activité qui a intéressé les élèves et d'avoir mis en place une intervention de gestion de classe qui a fonctionné; et le plaisir, comme le plaisir d'enseigner et de côtoyer des adolescents. Toutes les émotions manifestées par les participants sont présentées dans le Tableau 2, par ordre décroissant des occurrences mentionnées pour chaque émotion.

TABLEAU 2. *Vocabulaire lié aux émotions utilisé par les participants*

Nombre d'occurrences	Émotions	Humeurs dérivées
57	Peur	Peur, impuissance, stress, insécurité, doute, crainte, panique, culpabilité
48	Joie	Satisfaction, plaisir, amour, confiance, fierté, assurance, excitation, intérêt, joie, amusement, contentement
20	Tristesse	Triste, chamboulé, déçu, découragé, insatisfait, démotivé, ébranlé
12	Colère	Colère, injustice, agacement, irritabilité, fébrilité
6	Surprise	Surprise, étonnement, impressionné
0	Dégout	

Tous les participants attribuent principalement la cause des émotions vécues, tant positives que négatives, à la gestion de la classe. Une participante (S5J<sup>1</sup>) rapporte : « Mon cours aujourd'hui s'est plus ou moins bien déroulé. J'ai beaucoup de difficulté avec le groupe ABC<sup>2</sup>. Ils parlent énormément. *Même si je les avertis, ils recommencent* ». Le pilotage de l'enseignement est aussi mentionné comme une cause d'émotions négatives par six participants : « J'étais très déçue, parce que ça avait super bien fonctionné avec un groupe, et pas avec l'autre » (S9E). On y retrouve aussi la planification des apprentissages pour cinq des participants : « bien, c'est sûr qu'au niveau planification, puis préparation des cours ou préparation des documents, tout ça, il y a beaucoup de choses à [sic] penser quand tu es en enseignement. J'ai réalisé que j'avais juste 50 % de tâches. Pour moi c'est comme un stress » (S7E). Finalement, les relations interpersonnelles avec les élèves, avec le superviseur<sup>3</sup> et avec l'enseignant associé<sup>4</sup> sont d'autres facteurs causant des émotions pour sept participants. Une participante dit : « Dans un de mes groupes, je revenais découragée le soir, parce que cet élève-là, c'était vraiment un cas particulier et je me sentais... j'avais comme peur de lui » (S8E). D'autres participants mentionnent que la relation avec certains élèves est stimulante et qu'ils ont l'impression de pouvoir aider. Les participants soutiennent que la relation avec le superviseur peut être source de stress, parce que c'est lui qui donne la note finale, mais aussi source de joie, parce qu'il encourage et soutient. La relation avec l'enseignant associé est aussi source d'émotions positives lorsqu'il encourage et soutient, mais elle peut devenir problématique lorsque la vision de l'enseignement n'est pas partagée.

#### *Habilité à percevoir et à comprendre les émotions des autres*

À propos de l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres, l'analyse des données permet d'apprendre que 10 des 15 stagiaires que nous avons rencontrés se sont peu attardés aux émotions des élèves et que les principales émotions qu'ils ont perçues étaient le désintérêt (23 occurrences)

et le plaisir (9 occurrences). Ces émotions sont causées par le pilotage, selon six participants : « pis je le sais pas, ça les a vraiment intéressés. C'était une activité de poésie, [donc] ils étaient concentrés » (S5E). Elles sont aussi causées par les relations interpersonnelles, selon trois participants : « son état commençait à déranger les autres élèves ... parce qu'elle était très bruyante et elle faisait cliquer son crayon constamment, et ça dérangeait les autres élèves qui se sont tannés et ils lui ont dit » (S5E).

### *Verbalisation de ses émotions*

Au regard de la troisième composante, soit la verbalisation de ses émotions, l'analyse a permis de constater que 5 des 15 participants utilisent des expressions vagues pour exprimer leurs émotions, tel qu'en témoignent les exemples suivants : « ouais, c'est juste que là, je leur ai dit : "c'est fatigant, on va pas attendre là, c'est vous qui perdez du temps sur le temps accordé pour trouver votre roman à la bibliothèque, donc si on finit pas ça, on n'aura pas de temps à la bibliothèque" » (S4E). Les participants ne nomment pas toujours clairement l'émotion vécue. De plus, peu de participants mentionnent l'intérêt de verbaliser leurs émotions. Seulement trois soutiennent que cela les aide à se comprendre et à ajuster leur pratique : « le fait de se sentir bien dans un environnement, ça permet de pouvoir mieux dire ce que tu as à dire, de pouvoir mieux expliquer un petit peu les choses aux élèves et, eux, ça leur donne un sentiment de confiance, leur permettre de comprendre ce que tu es en train d'expliquer » (S13E).

### *Capacité d'empathie*

La capacité d'empathie est une composante de la compétence émotionnelle qui semble peu développée chez les participants. Peu mentionnent se mettre dans la peau des élèves pour tenter de les aider. Quatre participants seulement disent le faire :

Il faut dire que je pense que j'ai une empathie beaucoup plus développée que la moyenne, parce que je me mets beaucoup dans les *shorts* de mes élèves, peut-être parce que je suis pas encore rendu si vieux .... J'ai trouvé ça vraiment difficile, même que je t'avoue que je me suis mis à avoir peur de développer, comme les vieux profs installés dans leur poste ... cette espèce de regard-là perdu qui est pas significatif pour les élèves » (S13E).

Les participants qui démontrent de l'empathie écoutent ce que les élèves ont à dire et utilisent leur jugement lors des interventions (S8EJ), ils offrent de la compassion (S11E) et ils trouvent des activités qui plaisent aux jeunes (S13EJV et S15EJ).

### *Habilité à différencier l'expérience émotionnelle interne de l'expression émotionnelle externe*

Concernant l'habileté à différencier l'expérience émotionnelle interne de l'expression émotionnelle externe, neuf participants étaient conscients que

les émotions qu'ils laissaient paraître durant leur stage ne correspondaient pas nécessairement à ce qu'ils ressentaient :

Quand je suis stressée, j'ai souvent les larmes aux yeux. J'ai les larmes faciles, mais j'ai quand même été capable de le contrôler. Je pense pas que les jeunes l'aient vu, mais moi, j'avais peur que ça paraisse. (S8E)

Bien en fait, je me suis plus plié aux siennes [les pratiques de l'enseignant associé] parce que je voulais pas avoir à gérer de conflit avec mon enseignant associé. Quand j'étais avec lui ... Je jouais le gars très ouvert, j'ai toujours été souriant avec lui aussi. J'acquiesçais à tout ce qu'il me demandait, ce qu'il me disait, mais au fond de moi, je fumais un peu, parce que je suis pas d'accord avec tout ce en quoi il croit. (S13E)

Cependant, les participants ne mentionnent pas avoir décelé chez les élèves des situations où leur état émotionnel interne ne correspondait pas à toujours à l'expression émotionnelle externe.

### *Capacité à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes*

La capacité à gérer des émotions désagréables et des situations stressantes semble limitée pour les participants à la recherche. Lorsque des problèmes relationnels ou de gestion de classe surviennent, plusieurs mettent en place des stratégies jugées inefficaces, c'est-à-dire des stratégies qui font vivre de l'insatisfaction, un malaise, voire des conséquences négatives liées à ses actions (Lafranchise, 2010). Ces stratégies ne permettent pas l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage. Par exemple, une participante rapporte qu'une des stratégies qu'elle met en place est de se culpabiliser :

Je me suis dit : "OK, c'est de ma faute là, je gâche le groupe de ma *prof*, parce que c'est elle qui va l'avoir après. Là, j'étais ... vraiment pas bien avec cette situation-là ... j'ai de la peine, un peu. Je me sentais vraiment mal. J'avais l'impression d'avoir gâché sa gestion de classe. (S11E)

D'autres ont choisi de faire de l'évitement : « Les sentiments, ça peut biaiser, justement parce que là, je débute, je peux ressentir plus de choses qu'un prof normal. Donc, je les éteignais complètement. C'est pour ça que je me disais de ne rien prendre personnel » (S2E). Certains ont choisi d'imposer leurs propres règles, pensant ainsi ne pas avoir à gérer les émotions : « c'était de lui dire : "tu respectes mes règles, et c'est comme ça" » (S4E). La seule solution efficace, mentionnée par sept participants, est chercher de l'aide ou du soutien :

Je le sais pas comment ... les autres étudiants de mon groupe ou de ma cohorte ont utilisé leur superviseur de stage, mais moi, j'ai trouvé ça super important .... Elle a vraiment été là pour me faire relativiser les choses, me donner les trucs, c'était vraiment important pour moi de me référer à son savoir, et avec sa douceur, elle a su comme me réaligner [sic] à chaque fois que je l'ai soit appelée, envoyé un courriel ou rencontrée. (S13E)

### *Conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles*

Pour ce qui est de la conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles, la plupart des participants soulignent qu'ils en sont conscients : « je trouve que les élèves ressentent vraiment tout » (S1E); « je sentais qu'il y avait quelque chose qui était en train de se créer » (S4J). Certains établissent un lien entre leur communication émotionnelle et la nature de la relation. Par exemple, une participante a peur de parler de ce qu'elle a vécu avec un élève à son enseignante associée pour préserver son image de stagiaire en contrôle : « j'avais peur d'en parler à mon enseignante associée, parce que je voulais pas lui montrer que j'étais pas en contrôle de la classe » (S1E). Une autre participante (S2EJ) mentionne qu'elle essayait de cacher ses émotions à son superviseur (parce que c'est lui qui attribuait la note de son stage) et qu'elle faisait de même avec un élève avec lequel elle avait eu des ennuis, parce qu'elle voulait prouver à son enseignant associé, à son superviseur et à elle-même qu'elle était une bonne enseignante. D'autres participants (S4EJ, S6EJ et S8EJ) comprennent que la nature de la relation qu'ils ont avec les élèves a à voir avec la communication de leurs émotions. Certains élèves se permettent de manifester davantage leurs émotions quand c'est la stagiaire qui est en classe que quand c'est l'enseignant.

### *Capacité d'auto-efficacité émotionnelle*

Finalement, les résultats en lien avec la dernière composante de la compétence, soit la capacité d'auto-efficacité émotionnelle, révèlent que les participants cherchent des façons de la développer. Six participants disent ne pas être en mesure d'identifier la place que doivent prendre les émotions dans leur rôle d'enseignant : « c'est sûr que je pense pas que tout est de la raison, tout est émotionnel, mais je suis en train d'essayer de trouver le juste milieu pour moi, pour que je sois confortable là-dedans » (S10E); « j'ai pas trouvé, je suis en recherche de moyens pour m'aider à me respecter moi, dans qui je suis, et d'essayer que les élèves soient pas trop dissipés » (S15E).

Les résultats de la recherche ont permis de décrire où en sont les stagiaires pour chacune des composantes de la compétence émotionnelle. La discussion qui suit permettra d'établir des liens avec les connaissances actuelles sur le sujet.

## DISCUSSION

Afin de faciliter la discussion, certaines composantes ont été regroupées selon l'objet de développement (Lafranchise, 2010). Nous avons donc regroupé la première (conscience de ses émotions) et la troisième (habileté à verbaliser ses émotions) composantes puisqu'elles concernent les émotions du participant lui-même. Nous avons regroupé la deuxième (habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres) et la quatrième (capacité d'empathie), car elles concernent les émotions des autres. Nous avons également regroupé la cinquième (habileté

à différencier l'expérience émotionnelle interne de l'expression observable), la sixième (capacité à gérer des émotions plutôt désagréables et des situations stressantes) et la septième (conscience que des émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles), puisqu'elles concernent la conscience et le contrôle d'émotions, ainsi que l'utilisation de stratégies de gestion des émotions dans les relations interpersonnelles. Finalement, la huitième, soit la capacité d'auto-efficacité émotionnelle, sera discutée seule.

### *Les émotions propres aux participants*

Concernant leurs propres émotions, il ressort de la recherche que les participants font face à une gamme d'émotions principalement négatives, mais qu'ils éprouvent de la difficulté à nommer précisément ce qu'ils ressentent, à en identifier la cause et à utiliser ces informations pour intervenir adéquatement. Selon Saarni (1999), il peut être difficile d'identifier clairement les émotions ressenties, surtout lorsqu'on ne prend pas le temps de le faire ou lorsque notre éducation ne nous a pas habitués à en tenir compte. Comme les participants ont peu ou pas d'expérience en enseignement, ils n'ont pas de repères pour établir des liens (Saarni, 1999).

La gestion de la classe est la compétence qui semble faire vivre le plus d'émotions aux participants. Il importe de savoir que lorsqu'on accorde peu de place aux émotions en classe, cela a pour conséquence d'entretenir des relations superficielles et remplies de malentendus (Jennings et Greenberg, 2009; Lafranchise, 2010). La gestion de la classe peut s'en trouver affectée, parce que cela compromet leur capacité à entretenir des relations saines avec les élèves et à prendre des décisions pédagogiques appropriées (Jennings et Greenberg, 2009). Il est à noter que les étudiants qui ont participé à notre recherche ont eu un cours de gestion de la classe avant leur stage, mais les contenus abordés dans ce cours ne semblent pas leur avoir permis de développer leurs connaissances au regard de la compétence émotionnelle. Comme le souligne Lafranchise, « des cours peuvent porter sur la gestion de classe, mais quand il y a perte de contrôle et que les techniques de gestion de classe ne suffisent plus, c'est à ce moment que la compétence émotionnelle devient un atout » (2010, p. 19). Pour être compétent émotionnellement en classe, Lafranchise (2010) affirme qu'il est nécessaire d'avoir des connaissances relatives aux émotions susceptibles d'être vécues (par exemple, la peur, le stress, l'impuissance, etc.), d'être capable de reconnaître des indices émotionnels observables (comme avoir chaud, baisser les yeux, etc.), d'avoir une certaine disponibilité émotionnelle (par exemple, accepter de prendre quelques minutes pour reconnaître ce que l'on vit) et la croyance qu'il peut être utile de prendre en compte ses émotions pour créer un climat de classe propice aux apprentissages.

### *Les émotions des autres*

Certains participants en situation de stage perçoivent les émotions chez les autres, alors que d'autres ne le font pas. Des explications possibles sont l'âge plus avancé de certains et les expériences personnelles ou professionnelles antérieures (Saarni, 1999). Certains participants perçoivent les émotions des autres, mais ne les nomment pas toujours précisément et ne manifestent pas une compréhension de la cause. Fait étonnant, aucun participant ne semble percevoir l'incompréhension chez les élèves, alors que le travail même de l'enseignant est de s'assurer que ceux-ci apprennent. De plus, ils ne tentent pas de comprendre quelle cause interne peut être liée aux émotions des élèves (pourquoi un élève agace-t-il les autres?). Cela pourrait s'expliquer par un regard réflexif limité (Lafortune et Daudelin, 2002; Pallascio et coll., 2004, p. 1-12; p. 203-213). Pour pouvoir comprendre ce qui se passe en classe, il importe d'analyser la situation sous différents angles (donc d'être capable d'empathie), sans quoi l'interprétation risque d'être simpliste et de mener à des interventions pédagogiques inadéquates et inefficaces (Lafranchise, 2010). Or, les participants arrivent difficilement à faire preuve d'empathie. Pour en faire preuve, il est nécessaire de vouloir établir un lien avec l'autre pour comprendre ce qu'il vit, démontrer une préoccupation morale vis-à-vis des élèves, avoir conscience que ses propres émotions peuvent avoir un effet sur les réactions des élèves, être en mesure de mobiliser, dans l'action, des stratégies centrées sur le contrôle de soi, croire qu'il est possible de contrôler ses propres émotions et percevoir qu'il peut être bénéfique pour soi de démontrer de l'empathie envers les élèves (Lafranchise, 2010). Les participants sont centrés davantage sur leurs états émotionnels négatifs. Ils n'offrent pas la disponibilité émotionnelle nécessaire pour reconnaître la situation et trouver les solutions appropriées pour eux et les élèves. Plusieurs se disent impuissants ou incompetents à gérer les situations complexes qui se présentent à eux.

### *La conscience, le contrôle et l'utilisation de stratégies*

Concernant la conscience, le contrôle des émotions et l'utilisation de stratégies de gestion des émotions dans les relations interpersonnelles, les participants savent faire la différence entre ce qu'ils ressentent intérieurement et ce qu'ils expriment. Ils utilisent la dissimulation ou l'accentuation pour tromper les élèves, l'enseignant associé ou le superviseur afin de respecter les attentes professionnelles, d'éviter les conflits et d'obtenir la participation des élèves. Il semble que les participants aient tendance à croire que les réactions des élèves sont dirigées contre eux, sans s'interroger eux-mêmes ou les élèves sur les raisons qui font qu'ils agissent ainsi. Cela peut faire émerger des émotions négatives à l'égard de l'autre et amener à un comportement plus ou moins approprié (Lafranchise, 2010). En contexte de stage, la centration sur soi peut être plus forte que dans d'autres situations étant donné la complexité et la nouveauté de la situation (Ambroise et coll., 2017). Par conséquent, ils ne s'interrogent pas sur leurs émotions, n'établissent pas nécessairement de liens avec leurs connaissances et leurs expériences,

alors ils utilisent des stratégies de gestion des émotions automatisées ou quasi automatisées (Garneau et Larivey, 2002). Celles-ci sont souvent inadéquates et inefficaces (comme se culpabiliser, faire de l'évitement et imposer ses règles), et ne résolvent pas les problèmes avec les personnes concernées. Les participants utilisent peu de stratégies pour contrôler leurs propres émotions ou celles des élèves. La résolution de problème est peu fréquente. Les participants sont plutôt impuissants lorsqu'ils vivent des situations fortes en émotions. Cela peut s'expliquer par la méconnaissance des dynamiques relationnelles, du contexte (caractéristiques du milieu), de la gestion des émotions (regard réflexif sur ce qui est perçu, distance par rapport à ce qui est vécu, choix de stratégies centrées sur soi pour ensuite se centrer sur les autres) et des conséquences possibles de cette gestion inadéquate ou inefficace des émotions. Les lacunes révélées en ce qui concerne la perception et la compréhension des émotions des autres expliquent aussi probablement cette gestion problématique. Par exemple, se culpabiliser sans comprendre les causes de la situation est susceptible de faire émerger des émotions négatives pouvant mener à des actions inappropriées (Lafranchise, 2010 ; Saarni, 1999). L'impression d'avoir peu ou pas de contrôle sur une situation peut aussi expliquer le choix de stratégies inappropriées à ladite situation. Les étudiants, en étant à leur première expérience de prise en charge d'une classe, se connaissent peu émotionnellement dans ce contexte et n'ont pas encore assez d'expériences et de stratégies à leur disposition pour entrevoir ce qu'ils pourraient faire. Ils se retrouvent ainsi dans des situations où ils sont moins bien préparés et dépassent souvent leurs limites (Lafranchise, 2010). Ils semblent peu conscients du rôle qu'ils ont à jouer dans l'établissement de leur bien-être et de celui des élèves. Goyette soulève cet enjeu et propose l'établissement d'une formation basée sur la psychologie positive parce que celle-ci « promeut le développement optimal de l'individu par la réflexion sur soi, pour lui donner les moyens de construire un sens à sa vie et de trouver le bien-être » (2016, p. 22-23).

### *L'auto-efficacité émotionnelle*

Les situations racontées par les participants permettent de croire que ceux-ci ont des capacités limitées d'auto-efficacité émotionnelle. À la fin de leur stage, tous sont restés pris avec des émotions désagréables comme la peur, l'impuissance ou le stress. Plusieurs ont exprimé leur impuissance à gérer les situations émotionnelles qui se sont présentées à eux. Il faut savoir que, selon Saarni (1999), l'auto-efficacité émotionnelle repose sur la conscience de soi. Les participants semblent se limiter à une conscience de premier niveau (nommer leurs émotions). Peu établissent de liens avec les causes (deuxième niveau). Lors de cette première expérience de prise en charge, il semble donc difficile pour les participants de faire preuve d'auto-efficacité émotionnelle : ils restent aux prises avec des émotions négatives et posent des actions inappropriées et inefficaces au regard des situations rencontrées qu'ils nous ont rapportées. Ces constats rejoignent ceux de Lafranchise (2010) au sujet des enseignants en insertion

professionnelle qui vivent des situations similaires et de Jennings et Greenberg (2009) qui précisent que plusieurs enseignants peinent à gérer des situations où les émotions sont sollicitées.

## CONCLUSION

Force est de constater que la première prise en charge de groupes-classes lors d'un stage plonge les étudiants dans une nouvelle situation complexe et déstabilisante. Cela peut expliquer que leur regard soit d'abord centré sur eux-mêmes et pourquoi ils ne tiennent pas compte de leurs émotions dans leurs interventions. Pour prendre en compte ses émotions et celles des autres, il faut avoir des connaissances relatives aux émotions, ce qui semble peu présent. Il faut aussi être capable de reconnaître des indices émotionnels observables, ce qu'ils peuvent faire pour eux, mais ils arrivent difficilement à le faire pour les élèves. Il faut aussi avoir une disponibilité émotionnelle, mais ils ne prennent pas le temps de s'attarder aux émotions, et il faut avoir la croyance qu'il peut être utile de prendre en compte les émotions, ce qu'ils n'ont pas.

Nous soulignons quelques limites à cette recherche. D'abord, seulement 15 participants provenaient tous d'une même université. Bien que les résultats permettent une certaine représentativité, ils ne peuvent pas représenter l'ensemble des étudiants qui prennent en charge des groupes-classes pour la première fois. De plus, les participants étaient volontaires, il est donc possible que ceux ayant décidé de participer soient ceux qui se sentaient les plus vulnérables au regard de la compétence émotionnelle. Pour la vidéo, seulement neuf participants nous y ont donné accès. De plus, certains étudiants devaient filmer une leçon, d'autres un cours complet, et le choix du moment de tournage était à leur discrétion : cela peut expliquer pourquoi peu de situations provoquant des émotions nous ont été présentées. La longueur et le contenu des vidéos étaient donc très variable. Finalement, la recherche est de nature qualitative, donc aucune généralisation n'est possible. Toutefois, il est possible de croire que si cette recherche était conduite dans des conditions similaires, des résultats semblables émergeraient, puisque ceux que nous avons obtenus vont dans le même sens que ceux d'une autre recherche sur le sujet (Lafranchise, 2010).

Par cette recherche, nous avons contribué à l'enrichissement des connaissances sur un sujet peu exploré en enseignement au Québec, soit la compétence émotionnelle comme compétence à développer dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement pour préparer adéquatement les étudiants à la tâche qui les attend et peut-être, ainsi, réduire le désengagement professionnel. Il ne fait pas de doute que la compétence émotionnelle mérite une place dans la formation initiale, comme d'autres chercheurs dans le domaine l'ont mentionné avant nous (Gendron, 2008; Lafortune et coll., 2005; Lafranchise, 2010; Letor, 2006; Pelletier, 2015). C'est d'ailleurs l'un des souhaits manifestés par les participants à la recherche. Nous souhaitons pouvoir mettre en place une formation adaptée

aux besoins des étudiants afin de prévenir le désengagement des enseignants et favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques. Il serait intéressant d'instaurer cette formation et d'analyser le développement de la compétence émotionnelle tout au long du parcours universitaire en enseignement des étudiants.

## NOTES

1. Afin d'indiquer la source des propos rapportés, nous ajoutons la lettre « E » au code alphanumérique permettant d'identifier les participants lorsque les propos proviennent de l'entrevue, « J » lorsqu'ils proviennent du journal de bord et « V » lorsqu'ils sont issus de la vidéo.
2. Nous avons modifié le nom du groupe pour préserver l'anonymat.
3. Personne du milieu universitaire qui se déplace dans le milieu scolaire pour rencontrer, observer et évaluer le stagiaire.
4. Enseignant qui reçoit dans sa classe le stagiaire.

## RÉFÉRENCES

- André, C. (2006, mai). Peut-on gérer ses émotions? *Sciences humaines*, 171, 34–37.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Education et socialisation*, 46. <https://journals.openedition.org/edso/2656#tocto2n3>
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bellinghausen, L. (2009). *Les compétences émotionnelles au cœur de la performance individuelle et collective*. Centre national de la recherche scientifique.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 43–56). De Boeck et Larcier.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions. Tour d'horizon des principales théories*. Presses universitaires du Septentrion.
- Den Brok, P., Fisher, D. et Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary sciences classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765–779. <https://doi.org/10.1080/09500690500038488>
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Garneau, J. et Larivey, M. (2002). *Les émotions, source de vie*. Ressources en développement.
- Gendron, B. (2008, 17–21 juin). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant. La figure de leadership en pédagogie*. 5<sup>e</sup> colloque de « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur », Brest, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331>
- Goyette, N. (2015). *La littératie émotionnelle : un outil pour favoriser le bien-être des enseignants [communication orale]*. 83<sup>e</sup> Congrès ACFAS – Le développement des compétences en littératie dans divers milieux. Rimouski, Québec. <http://www.cnipe.ca/?La-litteratie-emotionnelle-un>
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267>
- Janot-Berguignat, L. et Rasle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Armand Colin.

- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 35-59). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/pedagogie-psychologie-des-emotions-309.html>
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 87-118). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/pedagogie-psychologie-des-emotions-309.html>
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3686/>
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2009). Accompagner les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle pour développer la compétence émotionnelle. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement* (p. 173-196). Presses de l'Université du Québec. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3263777#>
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 117-140. <https://doi.org/10.4000/dse.617>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>
- Létourneau, É. (2014, 14 mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [présentation de résultats]. 82<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS—La démographie de demain : innovation, intersections et collaborations. Montréal, Québec. <https://www.ciqss.org/presentation/demographie-et-insertion-professionnelle-une-etude-sur-le-personnel-enseignant-des>
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (dir.). (2004). *Pensée et réflexivité : théorie et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-208. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pharand, J. (2013). Émotions, enseignement et apprentissage. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 11-16). Presses de l'Université du Québec.

## Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants...

Pharand, J. et Moreau, A. (2015). La littératie émotionnelle : l'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-140). Presses de l'Université du Québec.

Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. Dans R. A. Thompson (dir.), *Nebraska symposium on motivation 1988: Socioemotional Development*, 36, 115-182.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. Dans R. Bar-On et J. D. A. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 68-91). Jossey-Bass.

Sauvé, F. (2012). *Une analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives – Actes du colloque « Recherche qualitative : les questions de l'heure » (hors série)*, 5, 99-111. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 2-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

MARTINE DE GRANDPRÉ est chargée de cours en didactique du français et superviseuse de stage à l'Université du Québec en Outaouais. Sa recherche doctorale portait sur l'enseignement de la communication orale au préscolaire et au premier cycle du primaire. Elle a également réalisé un stage postdoctoral à l'Université du Québec à Montréal ayant pour but de décrire la compétence émotionnelle d'étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire lorsqu'ils s'initient à la pratique de l'enseignement en stage. [martine.degrandpre@uqo.ca](mailto:martine.degrandpre@uqo.ca)

GENEVIÈVE MESSIER est professeure au département de didactique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du CRIFPE. Ses champs d'intérêt en recherche sont la didactique générale, la formation pratique et la littératie en contexte universitaire, plus particulièrement dans la formation initiale à l'enseignement. [messier.genevieve@uqam.ca](mailto:messier.genevieve@uqam.ca)

MARTINE DE GRANDPRÉ is a lecturer in the teaching of French and an internship supervisor at the Université du Québec en Outaouais. Her doctoral research focused on the teaching of oral communication at the preschool level and at the first cycle of the primary level. She also completed postdoctoral training at the Université du Québec à Montréal where she described the emotional competence of undergraduate students in education at the secondary level when they first begin their teaching practice during an internship. [martine.degrandpre@uqo.ca](mailto:martine.degrandpre@uqo.ca)

GENEVIÈVE MESSIER is a professor in the Education Department at the Université du Québec à Montréal (UQAM) and member of the CRIFPE. Her research interests are teaching in general, practical training, and literacy in a university context, particularly during initial teacher training. [messier.genevieve@uqam.ca](mailto:messier.genevieve@uqam.ca)

# LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE : UNE REVUE DE LITTÉRATURE POUR ACTUALISER SA MODÉLISATION DIDACTIQUE

FRANÇOIS VINCENT *Université du Québec en Outaouais*

**RÉSUMÉ.** Cet article a comme objectif de définir la compétence scripturale (CS), dans une perspective didactique, selon des recherches récentes mobilisant ce concept modélisé par Dabène, 1987; 1991 et Reuter, 1996, ses deux auteurs fondateurs. Une revue systématique de littérature a été menée (Pati et Lorusso, 2011). L'analyse des textes (n = 64) a permis la proposition d'une synthèse des avancées dans les recherches scripturales et une réflexion terminologique autour du concept de CS mobilisé dans les recherches actuelles en didactique de l'écrit. Notre contribution permet de définir la CS, mais également de proposer un modèle didactique de ce concept. Ce modèle évoque la complexité des relations au sein de la CS tout en permettant l'établissement de repères communs pour les chercheurs, les praticiens et les apprenants-scripteurs autour du concept de CS.

## WRITING SKILLS: A LITERATURE REVIEW TO UPDATE ITS DIDACTIC MODEL

**ABSTRACT.** This article aims to define writing skill (WS) from a didactic perspective, according to recent research using this concept modelled by Dabène, 1987; 1991 and Reuter, 1996, its two founding authors. A systematic literature review was conducted (Pati and Lorusso, 2011). The analysis of the texts (n = 64) allowed the proposal of a synthesis of the advances in scriptural research and a terminological reflection around the concept of WS mobilized in the current research in didactic writing. Our contribution makes it possible to define the CS, but also to propose a didactic model of this concept. This model evokes the complexity of relationships within the WS while allowing for the establishment of common benchmarks for researchers, practitioners and learner-writers around the concept of WS.

**E**n français, le développement de la compétence scripturale (CS) a culturellement toujours pris une place importante (CherVEL, 2004). Comme cela a été souligné il y a déjà 15 ans, les nouvelles technologies « en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages » (Barré-de Miniac,

2003, p. 108). Les développements technologiques des dernières années n'ont fait qu'accentuer le phénomène (Gura, 2014; Penloup, 2017). Par ailleurs, plusieurs soulignent l'importance de la CS pour l'intégration sociale, économique et citoyenne (Aase et coll., 2009; Brodeur et coll., 2008; Fleuret et Thibeault, 2016; Organisation de coopération et de développement économiques, 2015).

La compétence scripturale (CS) s'inscrit dans un courant plus large de compétences, qui, sous l'influence initiale de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a mené à l'établissement de programmes de formation fondés sur une approche de développement des compétences (Aase et coll., 2009). En enseignement du français, au tournant des années 1990 (Dabène, 2015), elle fut développée de manière concomitante à la reconnaissance de la didactique du français comme champ de recherche distinct des disciplines contributives.

Construire des programmes de formation pour ensuite enseigner et apprendre l'écriture dans la perspective de développement d'une CS a impliqué, comme premier chantier, de définir et de modéliser cette dernière. Le modèle didactique, proposé initialement par Dabène (1987), avait comme double visée de permettre l'émergence d'un domaine scientifique autour d'un référent commun et d'interagir directement avec les praticiens. Ces derniers profitent donc d'une diffusion de savoirs savants transposés, mais peuvent aussi, par leur expérience, nourrir et bonifier le modèle.

Après 30 ans, il nous semble important de se questionner quant à l'effet fédérateur initialement visé. Certes, la *compétence scripturale* est abondamment utilisée en recherche, comme nous le présenterons dans le cadre de cette revue de littérature. Cependant, on peut se questionner quant à la véritable intégration du modèle dans les milieux scolaires, là où les pratiques d'enseignement changent peu, notamment en ce qui concerne la CS (Chartrand et Lord, 2013a, 2013b).

Nous proposons ici d'actualiser le modèle de Dabène (1987, 1991) après analyse par revue systématique de l'utilisation tant définitoire qu'opérationnelle du concept. Nous discuterons des retombées de cette actualisation sur la recherche en didactique, et, par extension, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

## LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Si, comme nous l'avons rapidement évoqué, le concept de compétence n'est pas nouveau en éducation, il a fait l'objet de plusieurs réflexions inspirées entre autres des courants épistémologiques sous-jacents aux différentes propositions définitives (Jonnaert, 2010). Issu originellement de la logique économique et administrative, il a été rapidement adopté dans plusieurs domaines, dont celui des sciences de l'éducation qui lui a attribué une définition issue d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Legendre, 2004).

Bien que le terme de compétence se soit fortement répandu depuis le début des années 90 (Elliot et coll., 2017), en particulier sous l'influence de l'OCDE, la notion reste controversée (Rey, 2014).

En didactique du français, la référence inévitable à deux disciplines principales contributives – la linguistique et la psychologie cognitive – ajoute confusion à la controverse. En linguistique, depuis Chomsky (1971), qui distingue la compétence et la performance, reprenant ainsi la dichotomie de Saussure (1916) opposant langue et parole, la compétence a le statut de potentiel, c'est-à-dire qu'elle est un « savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières » (Jonnaert, 2009, p. 10). La compétence est donc une caractéristique innée de l'être humain, qui, après actualisation, en situation de communication, se manifeste par des performances.

En psychologie, si la distinction compétence / performance prévaut également, c'est dans une perspective différente : la compétence n'est plus le potentiel inné, mais la manifestation attendue du potentiel, à partir d'une modélisation issue d'observations (Jonnaert et coll., 2004). Ainsi, la performance d'un individu en situation devient un indicateur de l'écart entre celle-ci et la compétence définie a priori.

L'utilisation du concept dans les différents programmes de formation et les pratiques évaluatives effectives ou déclarées nous amènent à postuler que la compétence est généralement perçue par les acteurs du milieu scolaire selon les préceptes de la psychologie. Ainsi, cette dernière ne se manifeste qu'à travers la mobilisation de ressources, et elle se développe et s'observe en situation. Jonnaert (2017) précise la malléabilité de ce concept :

En ce sens, une compétence est rarement stabilisée une fois pour toutes. C'est pourquoi également une compétence est peu prédictible et difficilement circonscrite dans une définition. Une compétence est le résultat d'actions temporairement achevées, temporairement viables, toujours susceptibles d'être remises sur l'établi et sans cesse remises en question par une nécessaire vigilance éthique.

Jonnaert (2009) établit un cadre conceptuel hiérarchisé où la compétence implique plusieurs capacités, qui elles-mêmes se déclinent en habiletés et en connaissances.

### *La compétence scripturale*

En contexte scolaire, le concept de compétence a une fonction particulière. Définie à partir des habiletés et connaissances mobilisées et essentielles selon les attentes sociales, la compétence décomposée sert, après transposition, à établir les *contenus enseignables* (Daunay, 2016). Sa conception influence les caractéristiques singulières de l'objet enseigné, et, par l'intermédiaire de l'intérêt des chercheurs et de son appropriation par les praticiens, les caractéristiques des dispositifs didactiques à privilégier. En ce qui concerne l'écriture et la CS

de l'apprenant, deux auteurs principaux, ayant œuvré entre autres durant les premières années du champ disciplinaire de la didactique du français (Dabène, 2015), sont principalement cités, encore aujourd'hui, comme présenté plus loin, dans la section méthode.

Dabène (1987, 1991) est le premier à réfléchir à la définition, puis à la modélisation de la CS, des savoirs enseignés / à enseigner qui la sous-tendent et des relations entre eux. Il fait appel à différentes disciplines contributives telles que la psycholinguistique, la psychologie cognitive, la sociologie de l'éducation et la pédagogie pour circonscrire la compétence, qu'il définit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15).

Ainsi, si la visée didactique de la définition est implicite – la description des composantes ayant comme finalité leur prise en considération pour la conception de dispositifs didactiques – la spécificité de la didactique de l'écriture est doublement soulignée. En effet, l'auteur souligne que la CS prend en considération les composantes spécifiques à l'ordre scriptural, et insiste sur les retombées dans l'activité langagière (extra)ordinaire. Il définit cette dernière en opposition à l'oral, une autre activité discursive. Reuter (1996), aussi amplement cité, nuance la définition de Dabène en adjoignant les *conceptions et valeurs aux représentations*, et en remplaçant les *savoir-faire* par les *opérations*. Nous reviendrons plus loin sur les retombées de ces choix conceptuels.

Plusieurs auteurs en didactique du français ont depuis sollicité le concept de CS pour analyser certaines de ses composantes, certaines de ses relations, l'influence de contextes sur son développement, ou pour mesurer les retombées d'interventions. Nous visons par cette contribution à définir la CS dans une perspective didactique, à la lumière des récentes recherches du domaine faisant appel au concept. Cette démarche s'inscrit dans le respect des écrits des auteurs fondateurs, qui eux-mêmes considéraient leur définition et modélisation comme évolutive et perfectible (Dabène, 1987, 1991; Reuter, 1996). Par ailleurs, cette actualisation ne peut s'effectuer sans qu'il en résulte des réflexions scientifiques et didactiques, et nous partagerons ici certaines d'entre elles.

## MÉTHODE

Nous avons choisi de mener une revue systématique de littérature (Pati et Lorusso, 2011). Cette méthode de recherche adhère à un devis scientifique permettant une recension explicite, transparente et reproductible (Tacconelli, 2010). Nous présenterons ici les principales composantes méthodologiques de cette méthode.

### *Élaboration du protocole de recension et identification des études*

Nous avons procédé à une identification des études primaires en octobre 2018, en considérant celles publiées entre 2000 et 2018, soit les études publiées depuis l'avènement des programmes par compétences au Québec. Nous avons consulté les banques de données électroniques prisées en didactique du français (CAIRN, ERUDIT et Openedition) et celles consignnant des thèses (Proquest dissertation et Theses, Thèse Canada, DART Europe et Thèse France), limitant nos résultats aux articles scientifiques avec révision des pairs et aux thèses et mémoires bénéficiant d'une évaluation scientifique. Dans tous les cas, nous avons utilisé comme mot-clé « compétence scripturale », dont l'adjectif, peu usuel mais fréquent dans les écrits en didactique du français, permet déjà un certain tri. Nous avons finalement procédé à une recension systématique dans quelques revues spécialisées (*le français aujourd'hui*, *Repères*, *la lettre de l'AIRDF*), afin de nous assurer de l'exhaustivité de la recherche.

### *Sélection des études*

Les publications ont été sélectionnées selon les critères d'inclusion suivants : 1) elles devaient inclure le concept de CS dans le texte; 2) concerner la didactique de l'écrit ou une discipline contributoire; 3) avoir été publiées entre 2000 et 2018; 4) avoir été évaluées par les pairs.

### *Méthode de traitement et d'analyse des données*

À l'issue de la première sélection des articles ( $n = 139$ ), nous avons discriminé les résultats en éliminant les doublons et en appliquant les critères d'inclusion, ce qui a mené à la conservation de 64 publications<sup>1</sup>.

Nous avons ensuite analysé les textes à l'aide d'une grille d'analyse à plusieurs critères, sélectionnés selon notre objectif : les composantes de la CS approfondies, les caractéristiques des scripteurs concernés, la présence d'une définition de la CS, l'objectif de la recherche, le contexte d'utilisation du concept, les sources retenues pour la définir, de même que les définitions des composantes approfondies. Ainsi, au-delà d'une identification des définitions du concept de CS, l'analyse permet une contextualisation de la convocation de la CS. Nous avons identifié comment les dimensions de la définition convoquées ou approfondies sont opérationnalisées au sein de l'étude, et si, enfin, certaines caractéristiques du contexte (population, support, visée d'écriture, etc.) peuvent être associées à une ou l'autre dimension de la définition.

## **RÉSULTATS**

### *Analyse des définitions convoquées*

Les définitions proposées par les chercheurs ne permettent pas à elles seules de proposer quelque actualisation du modèle de la CS. Seuls 14 des articles recensés

définissent la CS, la plupart en citant Dabène (1987, 1991), suffisamment influent pour justifier l'utilisation du néologisme de « conception dabénienne » (Guernier, 2018, p. 54). Cette conception a de commun avec celle fondatrice de Reuter (1996) de concevoir la CS comme l'ensemble des composantes rendant possible l'activité d'écriture (Crognier, 2010) et qui dépendent à la fois des caractéristiques du scripteur, du processus et du produit. Elle a l'avantage de se centrer sur le « sujet-écrivain » (Bucheton, 2014) et permet d'envisager son développement par la prise en considération des nombreuses interrelations entre ses composantes, dans une perspective d'acculturation accompagnée (Lafont-Terranova, 2009).

Ces fondements sont issus de l'adéquation de composantes linguistiques, cognitives, psychocognitives, psycholinguistiques et psychosociales. À titre illustratif, Chartrand et Blaser (2006) mentionnent que l'appréciation de la CS implique l'adéquation de « connaissances disciplinaires, démarches, procédures, stratégies » qui renvoient à « des valeurs, à des postures, à des attitudes » (p. 188).

### *Les connaissances et les habiletés*

Aux savoirs et savoir-faire, nous privilégions les *connaissances et habiletés*. Rappelons que si les savoirs et savoir-faire correspondent aux attentes sociales, institutionnellement et contextuellement situées, les connaissances et habiletés sont internalisées par le sujet-écrivain, et manifestement convoquées par lui (Laparra et Margolinas, 2010). Ces distinctions terminologiques rappellent que les connaissances et habiletés varient non seulement d'une situation d'écriture à l'autre, mais aussi d'un sujet-écrivain à l'autre (Dezutter et coll., 2017). Ces nuances peuvent sembler contradictoires à une approche didactique, cherchant à déterminer les composantes de la compétence à enseigner (Daunay, 2016). Elles permettent pourtant de mettre en évidence la construction des connaissances, et l'essentielle volonté d'ajuster ces besoins selon les situations (Chartrand et Blaser, 2006).

Pour éviter de tomber dans un relativisme non opérationnel, on peut utiliser la classification de Barbier (2003), qui précise que les connaissances et habiletés peuvent minimalement être classées en deux groupes distincts : celui concernant les connaissances linguistiques, spécifiques à la langue étudiée, et celui concernant les connaissances et habiletés transversales d'une situation de compétence à l'autre, notamment selon la modalité de communication (orale, écrite, manuscrite, numérique, etc.), y compris dans une autre langue que le français langue d'enseignement.

Les connaissances linguistiques qui concernent tous les aspects de la grammaire tels que la morphologie, la syntaxe, la ponctuation ou la grammaire du texte (Boivin et Pinsonneault, 2018) ont parfois le potentiel d'être utilisées dans tous les textes, en particulier ceux visant le respect des normes linguistiques (par exemple, l'accord dans le groupe du nom). On peut d'ailleurs y intégrer la plupart des

normes orthographiques et les habiletés à repérer les situations nécessitant la mise en place d'opérations convoquées implicitement ou explicitement (Nadeau et Fisher, 2011). D'autres connaissances linguistiques, sans être exclusives à des genres textuels, sont davantage associées aux caractéristiques génériques comme, par exemple, les marques de ponctuation du dialogue au sein de la séquence narrative ou l'utilisation des compléments du nom pour la séquence descriptive.

Reuter (1996) ajoutait aux connaissances linguistiques celles sémioticoscripturales, qui concernent les signes linguistiques, dont les signes écrits, et celles sémioticosociales, qui, elles, s'appliquent au fonctionnement de l'écrit comme acte de communication dans la société

Certaines ont été traduites en savoirs à enseigner, comme celles que Lord (2009) classent comme sociopragmatiques et génériques, auxquelles Colognesi et Lucchini (2015) ajoutent les connaissances graphiques. D'autres, comme les connaissances encyclopédiques, seront sollicitées au gré des situations d'écriture.

Dabène (1987) et Reuter (1996) montraient la perméabilité des frontières qu'une CS partage avec d'autres situations discursives (oral-écrit, langue première-langue étrangère). Plusieurs études illustrent aussi la proximité, voire l'interrelation avec d'autres compétences, comme les compétences de collaboration (Colognesi et Deschepper, 2018, Blain et Lafontaine, 2010), particulièrement au moment de la révision. D'autres encore mettent en évidence les recoupements entre la CS et les compétences informationnelles (Vincent et coll., 2019), alors que la lecture d'informations vient nourrir les textes à écrire. Les études les plus nombreuses sont cependant celles portant sur la question actuelle de l'influence du numérique et des compétences sous-jacentes, qui mènent d'ailleurs certains à combiner les deux compétences pour parler de CS numérique (Penloup, 2017), pouvant impliquer de nouvelles connaissances génériques (Brunel et Guérin-Callebout, 2016; Larose et Grenon, 2014). Le contexte numérique peut, par ailleurs, avoir une influence sur les connaissances et habiletés graphologiques (Doquet-Lacoste, 2006) et peut s'observer plus globalement à travers les textes produits (Delbrassine, 2018). Les recherches en didactique du corpus mettent donc en évidence certaines habiletés et connaissances essentielles aux productions textuelles. Paradoxalement, les méthodes d'analyse mettent en évidence la variabilité et l'extensivité de la CS, et ainsi les frontières poreuses entre les compétences. La mise en commun des résultats de recherche s'avère un argument supplémentaire pour décourager une vision techniciste qui chercherait à établir les savoirs et savoir-faire de la prescription de la « pilule rédactionnelle. » (Piolat, 2004)

### *Les ressources cognitives*

Piolat (2004) rappelle aussi qu'il n'y a pas de consensus quant aux composantes issues d'une approche cognitiviste de la CS. En didactique du français, les ressources cognitives sont encore aujourd'hui largement réfléchies et conçues

selon le modèle du processus d'écriture d'Hayes et Flower (1980). Dabène (1987) intégrait ces préoccupations à travers le savoir-faire, dans l'idée encore une fois d'arriver à l'établissement d'une liste de traitements de l'information « enseignables », et ce, à chacune des phases du processus d'écriture.

Ainsi, certains chercheurs ont identifié les effets de stratégies d'écriture à privilégier, en particulier par les stratégies métacognitives et métascripturales, afin de rendre conscientes et effectives les opérations de planification, de mise en texte ou de révision (Cavanagh, 2002) et par le fait même, d'éviter la surcharge cognitive.

Colognesi et Lucchini (2016) identifient quant à eux des opérations qui, associées aux connaissances sociopragmatiques, encyclopédiques, génériques, linguistiques et graphiques, impliquent des niveaux de traitement de texte distincts (visée illocutoire, élaboration des significations, organisation du texte, opérations lexicales, morphosyntaxiques, orthographiques et mise en page) (Colognesi et Lucchini, 2016 selon Jolibert, 1988).

Par ailleurs, les écrits didactiques recensés s'intéressent peu aux capacités cognitives et aux opérations scripturales, pourtant essentielles à l'émergence des opérations plus complexes et aux stratégies pouvant les accompagner (Hayes et Olinghouse, 2015).

En somme, peu d'études didactiques s'intéressant spécifiquement aux ressources cognitives font appel au concept de CS, bien que le processus d'écriture fasse l'objet de nombreuses études en psychologie cognitive. Il en va autrement des études s'intéressant au rapport à l'écriture.

### *Rapport à l'écriture*

Le concept de CS est utilisé abondamment dans les études didactiques à préoccupations psychosociales. La conception dabénienne soutient que les représentations, au même titre que les savoirs et savoir-faire, sont des ressources que le sujet-écrivain peut solliciter. À l'instar de la majorité des chercheurs faisant appel au concept de CS et s'intéressant à ses composantes psychosociales (García-Debanco et Beucher-Marsal, 2014), nous préférons envisager cette dimension selon la notion de « rapport au savoir » (Charlot, 1997) qui peut être défini comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet » (p. 94), donc on parle ici de l'écriture. Cette notion a l'avantage d'englober les termes concurrents (conceptions, représentations, valeurs, motivation, etc.) et, dans le cadre de l'écriture, mettre l'accent sur le sujet-écrivain et son activité (Pereira, Rey et Romain, 2016). Barré-de Miniac (2015) définit le rapport à l'écriture comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p. 29). Le rapport à l'écriture, au même titre que les autres composantes de la CS, varie selon les caractéristiques des situations d'écriture, comme le montre par exemple Penloup (2003) avec

la comparaison des écrits scolaires et extrascolaires. Aussi, la perméabilité des frontières décrite aux composantes précédentes s'avère également pour le rapport à l'écriture : certaines caractéristiques s'inscrivent dans un rapport plus large au savoir, par exemple à la lecture (auquel cas on fait alors appel au concept de rapport à l'écrit<sup>2</sup>), ou celui à l'école, à la communication, ou aux technologies numériques (Grégoire et Karsenti, 2013).

Les différentes publications ont surtout cherché à établir le portrait du rapport à l'écrit / écriture de populations précises, comme les élèves du secondaire (Chartrand et Blaser, 2006), les élèves inuits (da Silveira, 2009), les étudiants en formation professionnelle (Crogner, 2007; 2009; 2010) ou les élèves allophones (Maynard et Armand, 2016). Garcia-Debanc et Beucher-Marsal (2014) s'intéressent spécifiquement à la dimension praxéologique du rapport à l'écrit en lien avec les activités d'apprentissage concernées. Finalement, certains chercheurs (Colognesi et Deschepper, 2018; Colognesi et Lucchini, 2016; Lafont-Terranova, 2018; Lafont-Terranova et Niwese, 2016) utilisent plutôt le rapport à l'écrit comme une variable permettant de mesurer les effets des dispositifs didactiques.

Blaser et al., (2015) définissent quatre dimensions à ce rapport, soit affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Elles précisent que le rapport à l'écrit – donc aussi à sa dimension écriture – « est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) [...] les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique) » (p. 52). D'autres y ajoutent la capacité à verbaliser ses pratiques d'écriture (dimension métascripturale) (Colognesi et Lucchini, 2016; Niwese et Bazile, 2014).

## DISCUSSION

Dabène (1991) rappelait déjà que définir un modèle didactique de la CS, à partir des « spécificités de la « matière » à enseigner » (p. 10), permet « d'établir un guidage théorisé de conduites didactiques » (ibid, p. 10). Nous ajoutons que ce guidage implique d'accepter que les chemins – et les destinations – varient selon les scripteurs et les contextes. Ainsi, nous définissons la CS comme ***la mobilisation de connaissances, d'habiletés, de ressources cognitives et du rapport à l'écriture d'un scripteur au cours de processus d'écriture contextualisés, de manière concomitante à d'autres compétences.*** La figure 1 suivante illustre cette définition de la CS.

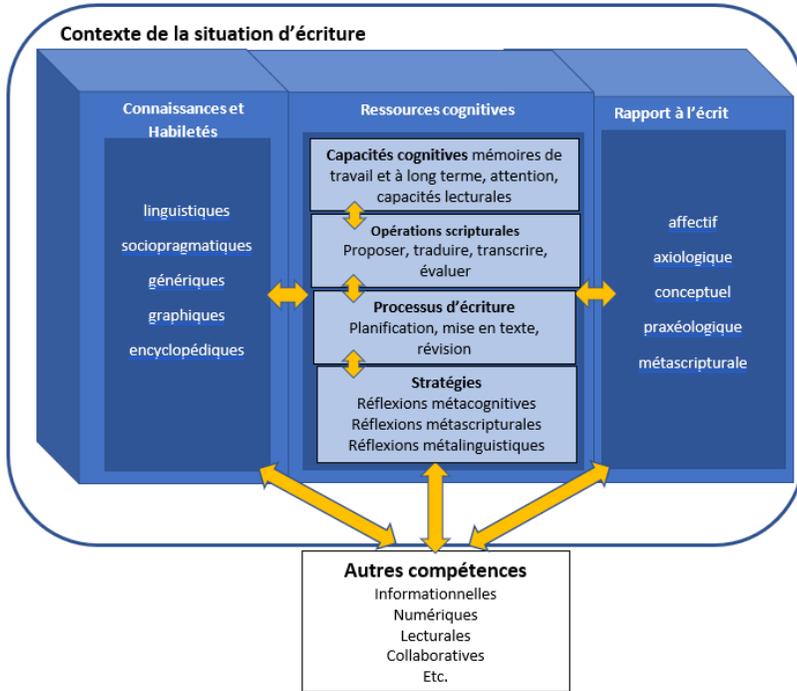


FIGURE 1. *La compétence scripturale*

Ainsi, les connaissances et habiletés, propres à chaque scripteur, ne permettent pas d'établir une liste de savoirs à enseigner. Les grandes familles ici mentionnées (linguistiques d'une part, spécifiques à la situation) permettent toutefois de rappeler que l'approche normée de l'écriture, notamment incarnée par la grammaire, et plus précisément par la tradition culturelle de l'insistance sur l'orthographe grammaticale, n'est qu'une partie des connaissances et habiletés mobilisées. Sans en rejeter l'importance, sa mise en relation avec les autres connaissances et habiletés, ou avec les autres composantes de la CS, doit être pris en considération dans les pratiques didactiques.

Les ressources cognitives (capacités cognitives, opérations et stratégies) devraient bénéficier du même traitement. On insiste beaucoup sur les stratégies, du fait que le sujet-écrivain peut les solliciter explicitement. On peut alors observer les effets particulièrement importants de celles-ci, notamment dans une perspective normative, tant pour les stratégies de planification (Geoffre, 2013) ou de révision (Blain et Lafontaine, 2010; Colognesi et Deschepper, 2018). Par contre, les opérations sous-jacentes comme proposer, traduire, transcrire et évaluer (Hayes et Olinghouse, 2015) ne sont pas explicitement évoquées dans notre recension, sauf dans de rares cas (Colognesi et Lucchini, 2016). Le champ très prolifique de la psychologie cognitive (voir Alamargot et Chanquoy, 2004;

Hayes et Olinghouse, 2015; Piolat, 2004) a permis de mettre en évidence d'autres ressources cognitives, comme l'attention, la mémoire de travail et à long terme, de même que la compétence lecturale, toutes sollicitées durant les situations d'écriture. Comme ces dernières varient d'un sujet-écrivain à l'autre et qu'elles dépendent largement de la maturation cognitive, elles sont moins réinvesties dans le champ de la didactique. Or, leur prise en considération est essentielle pour comprendre certaines difficultés que vivent les sujets-écrivains, et pour orienter les interventions didactiques. Ainsi, elles ne sont pas que des conditions préalables à la sollicitation de stratégies métascripturales et métalinguistiques, mais peuvent aussi donner lieu à des stratégies. Les stratégies relatives par exemple à l'attention ou à la mémoire de travail sont-elles constitutives de la CS? Bien qu'elles ne soient pas exclusives à celle-ci, l'influence qu'elles ont sur les performances implique nécessairement qu'on leur apporte une attention lors de l'enseignement au même titre qu'il est essentiel de considérer les compétences proximales, comme les compétences numériques (Delbrassine, 2018; Doquet-Lacoste, 2006; Penloup, 2017) ou collaboratives (Colognesi et Deschepper, 2018).

Le rapport à l'écriture est la composante la plus étudiée dans les publications de la recension, et les dimensions retenues font l'objet d'un relatif consensus : faire appel au concept de rapport à l'écriture permet d'harmoniser le lexique conceptuel concernant les dimensions psychosociales de la CS à celui utilisé majoritairement en didactique (Barré-de-Miniac, 2015; Colognesi et coll., 2017; Crognier, 2010; Garcia-Debanç et Beucher-Marsal, 2014; Lafont-Terranova et coll., 2016). Blaser et coll. (2015) rappellent toutefois que les dimensions du rapport à l'écrit / l'écriture ne sont pas toutes sur le même plan. En effet, les dimensions conceptuelles et praxéologiques sont didactiquement intéressantes, alors qu'un dispositif didactique peut viser d'agir directement sur elle. Ainsi, transformer le rapport à l'écriture dans sa dimension conceptuelle peut amener l'élève à écrire et à poursuivre le développement de ses compétences de scripteur, et les pratiques et autres actions en lien avec l'écriture construisent et nourrissent ces conceptions. Par ailleurs, les dimensions axiologiques et affectives relèvent davantage de la conséquence, car il est plus difficile d'agir explicitement sur les valeurs et sur les sentiments pour l'écrit. Elles s'inscrivent donc dans une perspective semblable aux capacités cognitives ou aux opérations, du fait qu'elles doivent être prises en considération dans une perspective didactique, mais qu'elles ne peuvent bénéficier d'un enseignement systématique. Sa transposition en objet de savoir à inscrire dans les curriculums ne peut évidemment pas s'effectuer en cherchant à identifier les justes représentations quant à l'écrit. Par contre, les recherches émergentes cherchant à identifier les relations entre ce rapport et les éléments constitutifs de la CS peuvent servir de premières assises scientifiques pour encourager les pratiques métascripturales visant à ce que les scripteurs agissent sur elles et les utilisent comme ressources (da Silveira, 2009).

## CONCLUSION

Nous avons cherché ici à actualiser la modélisation de la CS, à la lumière des recherches en didactique du français des 20 dernières années. La revue systématique de littérature nous a permis de recenser 64 publications utilisant la CS et donne une représentation limitée aux banques de données et autres stratégies de collecte, mais une représentation tout de même variée des axes de recherche actuels.

Cela permet de fournir une définition qui, sans trop s'éloigner de celle de Dabène (1987, 1991) ou de Reuter (1996), les actualise en proposant une synthèse des avancées dans les recherches scripturales et visant un rapprochement terminologique d'avec les recherches actuelles en didactique de l'écrit. Aussi, l'analyse des articles nous a amenés à insister sur l'extensivité de la compétence, par sa mise en relation avec des compétences proximales, de même que sa variabilité, en mettant en évidence l'importance des variables contextuelles.

Comme le mentionnait déjà Dabène (1991), modéliser, c'est accepter l'incomplétude de la représentation d'un concept, conséquence inévitable de la synthèse. Le modèle proposé ici n'y échappe pas. Celui-ci ne vise pas à soutirer une énumération de savoirs à enseigner qui permettrait de développer ipso facto une CS. L'intérêt d'une définition et d'un modèle didactique repose, au-delà des composantes, sur la mise en évidence des relations entre elles. Ainsi, il permet de mettre en dialogue, dans une perspective pragmatique, des composantes provenant de champ de recherche divers. Il nous semble qu'autant la recherche didactique que celle effectuée dans les disciplines contributives devraient tenir compte de ces interrelations inévitables.

À titre d'exemple, l'apprentissage du complément du nom peut être envisagé comme ressource au service d'une rédaction descriptive (Vincent et Lefrançois, 2013). Son acquisition, certes pertinente pour la construction du groupe nominal, peut impliquer des retombées sur d'autres composantes de la CS : réviser un texte, en repérant les noms afin de leur adjoindre des compléments au service d'une précision discursive, peut aussi avoir des effets sur les stratégies concernant les accords au sein du groupe du nom, sur la maîtrise des structures de phrases subordonnées et sur la ponctuation. Celles-ci seront peut-être distinctes, selon le médium d'écriture, et pourront influencer les compétences lectorales de l'apprenant, plus à même de repérer des séquences descriptives au sein de textes tiers, voire de les apprécier. Les nouvelles connaissances et habiletés acquises peuvent également influencer le rapport à l'écriture par un sentiment de contrôlabilité.

Ces possibles développements sont, à ce stade, de simples suppositions. Malgré les meilleures intentions de l'enseignant, cet apprentissage pourrait influencer négativement la CS de plusieurs manières : en décourageant les sujets-écrivains trouvant les contraintes normatives trop nombreuses, en concentrant l'attention

au respect des normes syntaxiques à l'encontre d'une pertinence discursive, en limitant l'attention apportée aux accords verbaux par surcharge cognitive, etc.

Bref, si l'on peut à ce moment-ci affirmer la présence certaine d'une complexité des relations au sein de la CS, comme illustrée dans le modèle, il nous semble essentiel d'approfondir la compréhension des dynamiques, afin d'identifier les interventions optimisant les développements de la CS. L'avancée des recherches sur la CS nous montre qu'observer simplement les performances d'écriture pour déterminer les effets d'une intervention nous ramènerait à ce que Dabène dénonçait il y a plus de 30 ans, soit la mainmise des savoirs normatifs pour l'évaluation de la CS. Comme le mentionne Bucheton (2014), « il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater, des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée » (p. 11). S'il n'est pas une panacée, ce modèle a le potentiel d'établir des repères communs aux chercheurs, aux praticiens et aux apprenants-scripteurs, permettant une approche moins normative et plus réflexive au service d'un réel développement de la CS.

#### NOTES

1. Voir les références précédées d'un \*
2. On observe un relatif consensus quant à cette distinction. Par ailleurs, certaines études citées plus loin ont été menées relativement au rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009). Nous y ferons tout de même référence dans la mesure où les cadres conceptuels peuvent aussi s'appliquer spécifiquement au rapport à l'écriture.

#### RÉFÉRENCES

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., et Samihaian, F. (2009). *L'écriture*. Repéré à Paris.
- Alamargot, D., et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat, *Écritures. Approches en sciences cognitives Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-en-Provence*, 125-146.
- \*Arraïchi, R. (2007). Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain. *Revue de l'Université de Moncton*, 69-79. <https://doi.org/10.7202/017708ar>
- \*Azaoui, B., et Matheu, N. (2017). Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 24-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1053587ar>
- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21. Récupéré du site de l'auteure: <https://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.

Blaser, C., Lampron, R., et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure* (3), 51-63.

Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.

Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., et Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement*, 48, 10-13.

\*Brunel, M., et Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3<sup>e</sup> année du secondaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/1047128ar>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.

\*Cavanagh, M. (2002). *Production d'un texte d'opinion : évaluation auprès d'élèves du primaire d'un programme d'intervention pédagogique axé sur les processus rédactionnels*. Ottawa National Library of Canada- Bibliothèque nationale du Canada.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

\*Chartrand, S.-G., et Blaser, C. (2006). Chapitre 8. Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolegomènes à un champ de recherches. Dans *Analyses des objets enseignés* (p. 179-194). De Boeck Supérieur.

Chartrand, S. G., et Lord, M.-A. (2013a). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.

Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013b). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88.

Chervel, A. (2004). L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, 40(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/0030923032000214164>

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Seuil.

\*Colognesi, S., Celis, S., Dejemeppe, X., et Van Nieuwenhovew, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certifiant. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71.

\*Colognesi, S., et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>

\*Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>

Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://doi.org/10.4074/s0013754516002032>

\*Crogner, P. (2007). La VAE et l'ordre des choses. *Vie sociale*, 4(4), 21-34. <https://doi.org/10.3917/vsoc.074.0021>

\*Crogner, P. (2009). Écrire ses pratiques en travail social : de l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. *Vie sociale*, 2(2), 95-107. <https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0095>

\*Crogner, P. (2010). Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions. [Writing Practices in Social Work: On Some of the Pressures . . .]. *Empa*, 79(3), 138-144. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0138>

\*da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 245-259. <https://doi.org/10.7202/044970ar>

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck-Wesmeal.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.

Dabène, M. (2015). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J. L. Chiss, J. David, et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 15-34). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. [Some thoughts on the subject of didactic description]. *Education et didactique*, 10(2), 123-136.

\*Delamotte, R., et Petitjean, A.-M. (2016). Compétences littéraciques, selon les dispositifs d'écriture, en situation de rattachement scolaire : ce que nous apprend la question du genre. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4. <https://doi.org/10.7202/1046995ar>

\*Delamotte-Légrand, R., et Penloup, M.-C. (2000). Chapitre 3 - Passage de l'écriture. Propositions didactiques. Dans *Passages à l'écriture* (p. 85-106). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

\*Delbrassine, D. (2018). L'usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 97-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0097>

Delbrassine, D. (2018). Outils numériques et didactique de l'écriture : travailler les textes sans fin ? *Le français aujourd'hui*, 203(4), 125-134. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0125>

\*Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S., et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

\*Doquet-Lacoste, C. (2006). L'écriture débutante. Mise en texte et mise en graphie dans l'écriture sur traitement de texte à l'école. *Langages*, 164(4), 43-56. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0043>

Elliot, A. J., Dweck, C., S., et Yeager, D., S. (2017). *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Press.

Fleuret, C., et Thibeault, J. (2016). Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(2), 1-17.

\*Garcia-Debanç, C., et Beucher-Marsal, C. (2014). Chapitre 4. Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement de l'écriture. Dans *Didactique du français : du côté des élèves* (p. 69-85). De Boeck Supérieur.

Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de cm2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 47-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0047>

\*Grégoire, P., et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et francophonie*, 41(1), 123-146. <https://doi.org/10.7202/1015062ar>

\*Guernier, M.-C. (2018). Espaces d'apprentissage et de pratiques de l'écrit. La cartographie dessinée par une personne adulte peu qualifiée en formation professionnelle. *Recherches en didactiques*, 26(2), 53-72.

Gura, M. (2014). *Teaching literacy in the digital age : inspiration for all levels and literacies*. Eugene, Oregon: International society for technology in education.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., et Olinghouse, N. G. (2015). Can cognitive writing models inform the design of the common core state standards? *The Elementary School Journal*, 115(4), 480-497.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>

Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.

Lafont-Terranova, J. (2009) Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture, 15. Presses universitaires de Namur.

\*Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques*, 26(2), 9-24.

\*Lafont-Terranova, J., Blaser, C., et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>

\*Lafont-Terranova, J., et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>

Laparra, M., et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, (145-146), 141-160. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1534>

\*Larose, F., et Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation? Une question toujours actuelle au coeur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Pelletier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage* 253-273. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.peter.2014.01.0253>

Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. J. e. A. M'Barika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, 13-48. Presses de l'Université du Québec.

\*Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21. <https://doi.org/10.7202/045322ar>

\*Lentz, F. (2016). Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 28(2), 317-386. <https://doi.org/10.7202/1037178ar>

\*Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 63-69. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0063>

Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnsc/article/view/30408>

\*Maynard, C., et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>

Nadeau, M., et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>

Niwese, M., et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, (161-162), 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Les compétences numériques : un investissement vraiment rentable?* <https://doi.org/10.1787/5js023qt18d5fr>

Pati, D., et Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>

\*Penloup, M.-C. (2003). Pratiques langagières scolaires / non scolaires : la question se pose aussi pour l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, 130(2), 211-222. <https://doi.org/10.3917/ela.130.0211>

\*Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057>

\*Pereira, M.-E., Rey, V., et Romain, C. (2016). Construction de l'ethos discursif et rapport à l'écriture de futurs rédacteurs professionnels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 53-72. <https://doi.org/10.7202/1042849ar>

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, (51), 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes* (1<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.

\*Similowski, K. (2018). Du lire dans l'écrire : ce que les enseignants repèrent et évaluent dans les écrits des élèves. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 87-98. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0087>

\*Szajda-Boulanger, L. (2006). Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 83-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0083>

Tacconelli, E. (2010). Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care. *The Lancet Infectious Diseases*, 10(4), 226. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(10\)70065-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(10)70065-7)

\*Tirvassen, R. (2010). Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières? Étude de la gestion des ressources langagières à l'Île Maurice. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 55-75. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0055>

\*Van Beveren, J., Dumortier, J.-L., et Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens : l'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 95-105. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471-490.

Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2), 5-23. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>

\*Wambach, M. (2003). La pédagogie de l'écrit dans une convergence méthodologique entre langue maternelle (nationale) et langue étrangère. Dans P. Rivenc (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : la méthodologie*, (3), 284-308. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0284>

FRANÇOIS VINCENT (PH.D.) est professeur en didactique de la grammaire au sein du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Il est également directeur du *Groupe de recherche institutionnel sur la compétence scripturale et son évaluation (CRICSE)* et membre du *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ)*. Ses recherches portent sur la mesure et l'évaluation de la compétence scripturale, au secondaire et au post-secondaire, de même que sur les approches didactiques de l'enseignement de la grammaire, notamment l'articulation lecture-écriture-grammaire, dans une perspective de développement de la compétence scripturale. [francois.vincent@uqo.ca](mailto:francois.vincent@uqo.ca)

FRANÇOIS VINCENT (PH.D.) is a language didactics professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec en Outaouais (UQO). He is also the director of the *Groupe de recherche institutionnel sur la compétence scripturale et son évaluation* (CRICSE) and a member of the *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture* (CLÉ). His research focuses on the measurement and evaluation of writing skills, at high school and postgraduate level, as well as on didactic approaches to grammar, teaching, especially the reading-writing-grammar articulation, for writing skills development. [francois.vincent@uqo.ca](mailto:francois.vincent@uqo.ca)

# REGARDS CROISÉS SUR LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE FAVORISANT L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DOUÉS AU PRIMAIRE

CLAIRE BAUDRY, LINE MASSÉ *Université du Québec à Trois Rivières*

CLAUDIA VERRET *Université du Québec à Montréal*

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, VÉRONIQUE PRIMEAU, ISABELLE MARTINEAU-CRÈTE,  
CAROLINE COUTURE *Université du Québec à Trois Rivières*

MARIE-FRANCE NADEAU *Université de Sherbrooke*

JEAN-YVES BÉGIN *Université du Québec à Trois Rivières*

**RÉSUMÉ.** Cette étude vise à identifier les pratiques de différenciation pédagogique mises en place au primaire qui facilitent ou nuisent à l'inclusion des élèves doués en classe ordinaire. La collecte de données réalisée auprès de 24 élèves doués âgés de 6 à 11 ans, de leurs parents et de leurs enseignants comprend une entrevue semi-structurée, l'utilisation du WISC-V<sup>CDNF</sup> et du *Système d'évaluation du comportement de l'enfant*, BASC-3<sup>CNF</sup>. L'analyse qualitative du discours permet de croiser les différentes perspectives des acteurs. Le respect du rythme d'apprentissage, l'approfondissement des contenus et la qualité de la relation enseignant-élève favorisent le sentiment d'inclusion de l'élève et son bien-être. À l'inverse, la répétition des contenus et les activités trop faciles sont perçues comme nuisibles.

## CROSS ANALYSIS OF PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION PRACTICES FOSTERING THE INCLUSION OF GIFTED STUDENTS AT THE PRIMARY LEVEL

**ABSTRACT.** This study aims to identify pedagogical differentiation practices that facilitate or hinder the inclusion of gifted students in regular classrooms. The data collection carried out on 24 gifted pupils aged 6 to 11, their parents and their teachers includes a semi-structured interview, the use of WISC-V<sup>CDNF</sup> and the *Behavioral Assessment System of the Child*, BASC-3<sup>CNF</sup>. The qualitative analysis of the discourses makes it possible to cross the different perspectives of the actors. Respect for the pace of learning, in-depth differentiating of content and the quality of the teacher-student relationship promote the student's sense of inclusion and well-being. Conversely, repetition of content and activities that are too simple are perceived as harmful.

L'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire est promue par la plupart des pays industrialisés (Jackson et coll., 2018). Parmi les élèves ayant des besoins particuliers, les conditions qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves doués sont peu documentées. Cela est d'autant plus vrai au Québec où ils ne sont pas reconnus officiellement comme une population scolaire ayant des besoins particuliers (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2007), contrairement à la plupart des autres provinces canadiennes (Kanevsky, 2011a ; Kanevsky et Clelland, 2013). Un seul document ministériel récent en fait mention, soit la *Politique de la réussite éducative* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). En ce qui concerne l'inclusion scolaire des autres élèves ayant des besoins particuliers, il est bien documenté que les pratiques des enseignants, notamment celles favorisant la différenciation pédagogique, jouent un rôle clé dans son succès (Rousseau et coll., 2015). Qu'en est-il de l'éducation des élèves doués ? Cet article se penche sur les pratiques des enseignants qui favorisent ou nuisent à l'inclusion scolaire des élèves doués ou à leur scolarisation au primaire, en particulier celles liées la différenciation pédagogique, selon le point de vue des acteurs clés, soit les élèves eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignants.

## DÉFINITIONS DES ÉLÈVES DOUÉS

Avant d'aller plus loin, il importe de définir ce que l'on entend par élèves doués. Il n'y a pas de consensus sur les terminologies utilisées pour désigner cette population ni sur leurs définitions. Alors qu'en Europe francophone, le terme « haut potentiel » est utilisé, c'est plutôt le terme « douance » (giftedness) qui est communément employé au Canada (Labouret, 2021). On retrouve deux catégories de définitions de la douance. La première catégorie contient des définitions restrictives qui limitent la douance à l'intelligence telle que mesurée par les tests de quotient intellectuel (QI) et comportent des seuils cliniques plus élevés. La douance est alors souvent définie par un QI supérieur ou égal à 130, ce qui correspond à deux écarts types au-dessus de la norme et à environ 2,5 % de la population (Brasseur et Cruche, 2017). La deuxième catégorie regroupe des définitions plus larges qui considèrent un plus grand éventail de domaines de performances que celles mesurées par les tests de quotient intellectuel, mais surtout qui se basent sur des seuils moins restrictifs. Parmi ces définitions plus larges, celle de Gagné (2015b) domine. Elle a notamment été retenue par la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010a), association américaine la plus respectée dans le domaine de l'éducation des élèves doués. La douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles innées, mais qui se développent, en particulier pendant l'enfance, à travers les processus de maturation et l'exercice. Gagné (2015b) reconnaît six domaines de douance, dont quatre liées aux habiletés mentales (intellectuelles, créatrices, sociales et perceptuelles) et deux liés aux habiletés physiques (musculaires et contrôle moteur). Pour être reconnu « doué », un individu doit manifester l'une ou

L'autre de ces habiletés à un degré tel qu'elles placent l'individu parmi les 10 % supérieurs de ses pairs sur ces aspects. Selon Gagné (2018), une personne sera considérée comme douée dans un domaine si ses habiletés dans ce dernier se situent dans les 10 % supérieures. Ainsi, si on considère seulement les habiletés intellectuelles, ce taux de 10 % correspond à un QI de 120 et plus.

## ÉDUCATION INCLUSIVE

L'éducation inclusive suppose que c'est l'environnement scolaire qui doit s'ajuster à l'hétérogénéité des élèves en diversifiant les pratiques pédagogiques et en repensant à l'organisation scolaire (UNESCO, 2015). Une recension des écrits regroupant 51 recherches portant sur l'intégration ou l'inclusion scolaire (Rousseau et coll., 2015) fait ressortir les différentes conditions liées à l'enseignant identifiées par la recherche comme étant favorables ou défavorables à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers. Parmi les conditions favorables, on retrouve la présence d'enseignants qui adoptent une relation positive avec les élèves ainsi qu'une posture de guide et d'accompagnateur et qui font preuve de flexibilité et d'ouverture d'esprit en posant un regard sur l'individualité de chaque élève plutôt que sur le libellé de sa difficulté. Par ailleurs, les conditions défavorables s'avèrent également liées à la posture des enseignants. Les attitudes négatives à l'égard des services à offrir aux élèves et une centration sur les difficultés de ceux-ci plutôt que sur leur potentiel sont reconnues comme un frein au déploiement de pratiques inclusives. Il en est de même pour le manque de flexibilité dans l'enseignement ayant pour effet de rendre plus difficile la création d'espaces d'apprentissage non traditionnels en plus de limiter le développement d'une bonne connaissance des élèves par l'enseignant. Ainsi, la différenciation de l'enseignement en classe ordinaire pour tenir compte des besoins diversifiés des élèves s'avère également un élément clé favorisant l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (MEES, 2017), dont les élèves doués (Hughes et coll., 2011 ; Robertson et Pfeiffer, 2016).

## MODÈLE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Afin d'étudier certaines conditions liées à l'enseignant, en particulier en ce qui a trait aux pratiques éducatives, le modèle de différenciation pédagogique de Tomlinson a été retenu (Tomlinson, 2018). La section qui suit présente sommairement ce modèle pour ensuite dresser une courte synthèse des principaux éléments retrouvés dans la littérature concernant les élèves doués.

Tomlinson propose un modèle de différenciation pédagogique qui illustre une manière à la fois organisée et souple d'ajuster les situations d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves (Sousa et Tomlinson, 2013). Les besoins des élèves pour lesquels les enseignants peuvent différencier leurs méthodes pédagogiques se rapportent notamment aux intérêts personnels des élèves, à leurs préférences d'apprentissage, à leurs capacités et à leur rythme d'apprentissage. Les enseignants

peuvent ajuster ou différencier, selon quatre grandes composantes du modèle, les contenus présentés aux élèves, les processus d'apprentissage, les productions escomptées ou le climat d'apprentissage de la classe.

La différenciation des contenus concerne ce sur quoi la tâche va porter, c'est-à-dire les intentions pédagogiques déployées dans la situation d'apprentissage. Elle renvoie donc aux compétences et aux connaissances que les élèves doivent développer selon le programme de formation, aux informations et aux faits qui sont présentés, au matériel didactique qui soutient la tâche ainsi qu'au niveau de complexité ou de difficulté planifié (Caron, 2002).

La différenciation des processus d'apprentissage réfère aux interventions sur le « comment » de la tâche. Ils correspondent aux possibilités qu'ont les apprenants de comprendre le contenu à partir de cheminements différents, ce qui repose, entre autres, sur les diverses manières d'apprendre des élèves ainsi que sur les stratégies employées par l'enseignant pour faire apprendre, notamment ses stratégies d'enseignement et d'organisation (Tomlinson et McTighe, 2010).

Les productions sont les résultats de la tâche, c'est-à-dire les différentes modalités permettant à l'élève de faire la démonstration de leurs apprentissages et des compétences développées ainsi que les façons de les communiquer ou aux outils de démonstration. Dans une perspective de différenciation pédagogique, les élèves peuvent faire des choix sur les moyens, le moment de l'évaluation, les modes de communication et les modalités d'évaluation (Caron, 2002).

La dernière composante du modèle correspond au climat d'apprentissage et à l'environnement d'apprentissage qui permet de prendre en compte l'environnement d'apprentissage, les émotions et les besoins socioaffectifs des élèves. Elle s'appuie sur l'ouverture et l'empathie de l'enseignant qui apprécie la valeur de chaque élève. Le fondement de cette composante se base sur la relation positive, progressive et intentionnelle qui lie l'enseignant aux élèves dans un climat d'apprentissage fondé sur le respect et le soutien mutuels.

## **BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉLÈVES DOUÉS**

L'ennui est le problème le plus souvent rapporté par les élèves doués au primaire, ce qui peut entraîner de l'inattention ou d'autres problèmes de comportement, en particulier chez les garçons doués, pouvant aller jusqu'à un désengagement scolaire (Little, 2012) ou à de la sous-performance (Snyder et Linnenbrink-Garcia, 2013). Kanevsky (2011b) s'est penché sur les préférences des élèves doués du primaire concernant les pratiques recommandées pour ces élèves. Il rapporte que les mesures ayant trait au rythme d'apprentissage étaient les plus appréciées par rapport aux autres mesures d'enrichissement. Il note aussi que les élèves doués préféraient apprendre des sujets plus complexes, sophistiqués ou hors programmes, comparativement aux autres élèves non identifiés comme doués. Ils préféraient aussi travailler plus souvent seuls comparativement au travail en

équipe et choisir le format de leurs apprentissages et le type de production. Les recherches montrent que plusieurs élèves doués maîtrisent de 40 à 50 % du matériel présenté en classe avant qu'il ne soit abordé et que plus de 85 % vivent très peu de différenciation pédagogique en classe (Reis et Hebert, 2007). Les recherches montrent également qu'ils retiennent de nouvelles informations ou qu'ils développent de nouvelles habiletés beaucoup plus rapidement et qu'ils requièrent moins de répétitions que les autres enfants du même âge (Rogers, 2007).

## **PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUES ADRESSÉES AUX ÉLÈVES DOUÉS**

Les pratiques recommandées au primaire pour les élèves doués s'articulent essentiellement autour de deux paradigmes : l'enrichissement et l'accélération scolaire (Gagné, 2015a; NAGC, 2010b). En ce qui concerne l'enrichissement, on en retrouve principalement quatre formes : en densité (contenus élagués et vus plus rapidement), en difficulté (contenus plus complexes), en profondeur (contenus approfondis) et en diversité (contenus qui ne sont pas au programme) (Gagné, 2015a). L'enrichissement est intimement lié à la différenciation pédagogique, puisque pour approfondir l'expérience éducative de l'élève, l'enseignant doit apporter des ajustements à la présentation des contenus, aux méthodes pédagogiques utilisées, aux moyens d'action et d'expression proposés aux élèves ainsi qu'aux modes d'évaluation (French, 2009; Kaplan, 2009). Quant aux modalités d'accélération scolaire recommandées au primaire, elles se regroupent en deux grandes catégories (Colangelo et coll., 2010) : a) celles basées sur la vitesse à laquelle une nouvelle matière est présentée (cours par correspondance, crédit sur examen, mentorat, placement avancé pour une matière, etc.) et b) celles basées sur l'avancement des élèves dans leur parcours scolaire (ex. : classes combinées, progrès continu, entrée précoce à l'école, saut de classe, etc.).

Plusieurs études montrent que peu de différenciations pédagogiques sont faites en classe ordinaire pour répondre aux besoins des élèves doués (Maguire, 2008; Marotta-Garcia, 2011; Nowikowski, 2011; Persson, 2010; VanTassel-Baska et Stambaugh, 2005). Les enseignants qui ont des attentes plus élevées à l'égard des élèves doués et qui utilisent l'évaluation formative mettent en place de meilleures pratiques à l'égard de ces derniers (Missett et coll., 2014). Malgré les nombreux bénéfices associés à l'accélération scolaire pour les élèves doués et les faibles coûts impliqués, les mesures d'accélération sont peu utilisées dans les différents réseaux scolaires, que ce soit aux États-Unis (Colangelo et coll., 2004) ou au Canada (Kanevsky, 2011b; Kanevsky et Clelland, 2013).

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une étude plus vaste visant à dresser un portrait québécois des attitudes et des pratiques enseignantes québécoises

envers les élèves doués. Cet article présente les résultats visant à documenter les perceptions d'élèves doués, de leurs parents et de leurs enseignants. Les conditions favorables et défavorables liées à l'enseignant qui contribuent à l'inclusion scolaire des élèves doués sont présentées. Ces données permettront de proposer des pistes d'actions susceptibles de guider les praticiens dans l'instauration d'une école plus inclusive pour ces élèves.

## MÉTHODE

La méthodologie de cette étude s'inscrit dans une approche qualitative interprétative. Le choix d'utiliser le point de vue de ces acteurs a été privilégié afin de leur permettre de transmettre des informations détaillées quant à leur perception des facteurs liés à l'enseignant qui influencent positivement ou non la scolarisation des élèves doués. Leurs propos permettent de comprendre ces conditions et de proposer des stratégies d'intervention susceptibles d'être réinvesties dans les milieux (Chen et Turner, 2012). Les sections suivantes présentent une description détaillée des participants à l'étude ainsi que la démarche de collecte et d'analyse de données réalisée.

### Participants

Cette recherche rassemble 71 entrevues réalisées auprès des répondants concernés de 14 écoles primaires de la grande région de Montréal (Québec, Canada). L'échantillon se compose de 24 élèves doués âgés de 6 à 11 ans ( $M = 8,88$ ,  $ÉT = 1,65$ ) présentant un QI supérieur ou égal à 120 selon le WISC-5<sup>CNDF</sup> (Wechsler, 2015), de leurs parents ( $n = 23$ ) et de leurs enseignants ( $n = 21$ ). Un parent n'a pas pu réaliser l'entrevue ne maîtrisant ni le français ni l'anglais. Deux enseignants avaient plus d'un élève doué dans leur classe. Les enseignants avaient en moyenne 14,1 années d'expérience ( $ÉT = 8,4$ ); aucun n'avait reçu de formation sur l'éducation des élèves doués dans le cadre de leur formation initiale et seulement 27 % en avaient reçu en cours d'emploi ( $M = 2,5$  heures de formation,  $ÉT = 4,8$ ). Le Tableau 1 présente une synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants.

TABLEAU 1 : *Caractéristiques des participants*

	Élèves n (%)	Parents n (%)	Enseignants n (%)
Genre			
Masculin	13 (54)	4 (19)	3 (14)
Féminin	11 (46)	18 (82)	18 (86)
QI Global			
$120 \leq \text{QI} < 130$	13 (54)		
$\text{QI} \geq 130$	11 (46)		

Cycle		
Préscolaire/1 <sup>er</sup> cycle	5 (21)	3 (14)
2 <sup>e</sup> cycle	13 (54)	11 (52)
3 <sup>e</sup> cycle	6 (25)	7 (33)
Type de classe		
Ordinaire	20 (83)	19 (90)
Spéciale	4 (17)	2 (10)
Difficultés d'adaptation <sup>1</sup>		
Aucune difficulté	4 (17)	
À risque	7 (30)	
Cliniquement significatif	13 (54)	
Indice de milieu socio-économique de l'école <sup>2</sup>		
Défavorisé	15 (63)	
Moyen	4 (17)	
Favorisé	5 (21)	

<sup>1</sup> Présence d'une difficulté d'adaptation selon au moins un évaluateur selon le BASC-3<sup>CND</sup> rempli par les parents et les enseignants.

<sup>2</sup> Selon les indices de seuil de milieu socio-économique (IMSE) fournis par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEES, 2019) pour chacune des écoles du Québec.

### Déroulement

Après l'acceptation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le projet a été entériné par le centre de services scolaire partenaire. Les élèves doués ont été recommandés par les services de douance de la commission scolaire. Les parents ont été contactés afin d'obtenir leur autorisation pour participer au projet de recherche ainsi que celle de leur enfant. Par la suite, tous les enseignants des élèves dont leurs parents avaient donné leur accord ont été invités à leur tour à participer au projet. Tous les participants ont signé le formulaire d'information et de consentement avant la réalisation des entretiens.

### Instrumentation

**Évaluation intellectuelle.** Tous les enfants ont été évalués à l'aide du WISC-5<sup>CND-F</sup> (Wechsler, 2015) afin d'établir leur niveau d'habiletés intellectuelles. Cette évaluation a été réalisée par deux assistantes de recherche au doctorat en psychologie ayant reçu une formation à ce sujet et les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel Q-Global<sup>TM</sup> (Pearson, 2016) et contrevalidés par une psychologue.

**Évaluation socioaffective.** Les difficultés d'adaptation des élèves ont été évaluées par les parents et les enseignants à l'aide de l'instrument *Système d'évaluation du comportement de l'enfant, BASC-3* (Reynolds et Kamphaus, 2015a, 2015b). La version des enseignants comporte 139 items et celle des parents 160 items répartis dans différentes échelles liées notamment aux difficultés intériorisées ou extériorisées ( $\alpha = 0,77$  à  $0,88$ ). Un score T de 70 et plus à une des échelles indique une difficulté cliniquement significative, un score  $\leq 60 < 70$ , un risque de difficulté d'adaptation, et un score  $< 60$  aucune difficulté significative. Les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel *Q-Global™* (Pearson, 2016).

**Questionnaire sociodémographique.** Tous les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique dont les questions variaient selon leur statut (ex. : genre, âge et niveau scolaire).

**Entretiens semi-structurés.** Dans chacune des écoles, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves et des enseignants. Des entretiens téléphoniques ont été effectués auprès des parents. Selon la catégorie de participant, la durée des entrevues variait de 20 à 90 minutes. Les entretiens ont été réalisés par deux des chercheurs de l'équipe. Un guide d'entretien a été rédigé pour chacun des groupes de participants. Les thèmes et les questions ont été définis à partir de l'objectif de la recherche à savoir les conditions favorables et défavorables à l'inclusion des élèves doués en classe ordinaire inclusive et le parcours scolaire des élèves. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

## ANALYSE DES DONNÉES

La confidentialité des participants a été assurée lors de la transcription dans un document Word par un code confidentiel pour chacun d'eux. À partir des verbatim anonymisés des entretiens, l'analyse de contenu a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSR], 2017), à partir d'un système de catégorisation thématique mixte (Miles et coll., 2014), puisque certaines catégories ont préalablement été établies en fonction de nos objectifs de recherche et des modèles théoriques et d'autres ont émergé des données à la suite d'une première analyse. Les propos des participants ont été analysés et découpés selon des unités de signification préétablies et des liens ont été faits entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de leur importance conceptuelle. Ces unités ont également été analysées selon certains attributs des élèves (p. ex. : genre, niveau d'habiletés intellectuelles et cycle scolaire). Ce processus s'est effectué selon les quatre grandes étapes du modèle de L'Écuyer (1988) : 1) lecture préliminaire de la mise en commun du corpus des entretiens individuels et de groupes afin d'acquérir une vue d'ensemble et d'évaluer si le corpus permet de répondre à la question de recherche (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360); 2) assemblage et définition des unités de classification selon les catégories prédéterminées; 3) catégorisation et classification des énoncés

en fonction de leur degré d'appartenance à l'une ou l'autre des catégories préexistantes : en s'appuyant sur l'Écuyer qui souligne que l'analyse de contenu est « avant tout une recherche de sens (p. 60) », un énoncé pouvait être classé dans plusieurs catégories lorsqu'il renfermait plus d'un sens clairement exposé par le participant; et 4) fidélité de la codification des énoncés vérifiée par la recherche d'un consensus entre deux des chercheurs et trois assistantes de recherche au cours de six rencontres.

Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des acteurs pour illustrer les résultats. Celles-ci comportent un code permettant d'identifier certaines caractéristiques des participants (ÉL = élève; F = féminin; M = masculin; P = parents; et EN = enseignant).

## RÉSULTATS

Le Tableau 2 présente la répartition des énoncés traités selon les composantes de différenciation pédagogique et leur importance au sein du corpus selon la fréquence des personnes qui les ont abordées ou leur fréquence d'apparition. Un ensemble important du corpus porte sur le climat et l'environnement d'apprentissage. En effet, 57 % des propos des élèves abordent cette condition en faveur de leur inclusion tout comme les propos de leurs parents et de leurs enseignants. Pour cette même variable, l'ensemble des propos de ces répondants aborde cette condition négativement lorsque le climat et l'environnement d'apprentissage sont peu favorables. À l'inverse, le corpus concernant les contenus présentés s'avère plus négatif que positif.

TABLEAU 2 : Répartition des énoncés du corpus selon les catégories

Conditions	Favorisent			Nuisent		
	N Participants (%)			N Participants (%)		
	N Citations (%)			N Citations (%)		
	ÉL	P	EN	ÉL	P	EN
Contenus présentés	9 (37,5)	4 (17,4)	3 (12,5)	9 (37,5)	9 (39,1)	5 (20,8)
	13 (7,9)	6 (7,9)	4 (8,3)	18 (25,7)	17 (32,1)	9 (40,1)
Processus d'apprentissage	12 (50)	10 (43,5)	4 (16,7)	6 (25)	4 (17,4)	1 (4,2)
	22 (13,4)	21 (38)	6 (12,5)	7 (10)	6 (11,3)	1 (4,5)
Productions escomptées	9 (37,5)	7 (30,4)	6 (25)	1 (4,2)	0 (0)	0 (0)
	12 (7,3)	10 (13,2)	10 (20,8)	1 (1,4)	0 (0)	0 (0)
Climat et environnement d'apprentissage	22 (91,7)	15 (65,2)	9 (37,5)	18 (75)	11 (47,8)	4 (16,7)
	93 (56,7)	35 (46,1)	27 (56,3)	43 (61,4)	21 (39,6)	5 (22,7)

Caractéristiques de l'enseignant	14 (58,3)	3 (13)	1 (4,2)	1 (4,2)	8 (34,8)	5 (20,8)
	24 (14,6)	4 (5,3)	1 (2,1)	1 (1,4)	9 (17)	7 (31,8)
Total	24 (100)	23 (100)	24 (100)	24 (100)	23 (100)	24 (100)
	164 (100)	76 (100)	48 (100)	70 (100)	53 (100)	22 (100)

La présentation des résultats est organisée selon les dimensions de la différenciation pédagogique. À cela s'ajoute une section portant spécifiquement sur certaines caractéristiques des enseignants.

### CONTENUS PRÉSENTÉS

Les élèves et leurs parents abordent l'approfondissement dans un domaine ou une matière comme un facteur aidant. Les élèves doués, spécialement ceux présentant un risque ou des difficultés d'adaptation, affectionnent particulièrement aller plus loin dans leur apprentissage lorsqu'ils abordent de la matière.

On avait chaque jour un programme qui s'appelle « Sobi ». C'est un extraterrestre et il fallait reconstruire sa fusée par des énigmes, mais là c'était écrit pendant toute l'année. Il y avait quand même pas mal de textes et j'aimais ça parce que ça me donnait la chance de lire beaucoup. Puis c'est ma passion. (ÉLM112)

À l'inverse, un peu plus du tiers des élèves (37,5 %) perçoivent que les contenus trop faciles ou le manque d'approfondissement de la matière engendrent de l'ennui et de l'attente, notamment suite à la réalisation d'une tâche. La moitié des parents quant à eux rapporte la trop grande facilité des tâches proposées aux élèves comme un facteur entraînant un désengagement scolaire chez leur enfant.

Moi, je trouve ça facile. Alors, quand on le fait, ben, j'ai fini vite, puis là j'ai comme, c'est plate, parce qu'il faut que j'attende puis je ne peux pas faire la prochaine page ou quelque chose comme ça. (ÉLF126)

Elle trouve que ce n'est pas stimulant et qu'il y a beaucoup de répétitions puis que c'est long. (P231)

Cela est d'autant plus vrai pour les élèves qui présentent un plus haut potentiel et pour les enfants plus vieux pour qui le besoin d'enrichissement et d'approfondissement apparaît plus saillant.

Quand elle [l'enseignante] explique une matière et que quelqu'un lui pose une question, elle oublie la matière qu'elle faisait et elle passe à une autre matière de quatrième année, alors qu'on est juste en deuxième année et troisième année. C'est intéressant les choses qu'elle enseigne. Des fois, elle enseigne quelque chose et elle apprend elle aussi quelque chose, des choses qu'elle enseigne. (ÉLF120)

Pour les élèves doués qui présentent un risque ou une difficulté d'adaptation, le fait d'être occupés et engagés dans une tâche fait en sorte qu'ils ont moins de comportements dérangeants.

Certains enseignants rapportent que la diversité des contenus explorés en classe répond aux besoins des élèves doués. « Ben, je pense que la diversité des sujets et des façons d'apprendre proposées fait qu'il est allumé. » (EN318).

Pour occuper les élèves doués lorsqu'ils ont terminé leur tâche, la majorité des enseignants leur offre la possibilité de lire. Facile à mettre en place et efficace dans un premier temps, la lecture peut devenir lassante pour les élèves qui rapportent trouver ennuyeux de lire pendant de trop longues périodes. Près de la moitié des enseignants propose également des cahiers d'exercices qui sont appréciés des élèves lorsqu'ils présentent un contenu différent de celui abordé en classe. Dans le même sens, pour certains élèves, le fait d'éviter la redondance en éliminant certains exercices jugés inutiles à l'apprentissage est nommé comme pratiques gagnantes aussi bien par les enseignants que par les élèves.

## PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La moitié des élèves rapporte certains processus d'apprentissage comme favorisant leur inclusion scolaire (50 %), surtout en ce qui a trait au respect de leur rythme d'apprentissage et à la possibilité de réaliser des projets personnels. Ce sont les élèves issus de milieux défavorisés ainsi que les garçons davantage que les filles qui tendent à percevoir ces processus d'apprentissage comme favorisant leur inclusion. Certains garçons mettent alors de l'avant les projets qui leur sont offerts et les ressources auxquelles ils ont accès.

Il m'a beaucoup supporté avec le jeudi pendant le dîner. On faisait plein de recherches, on avait accès à l'ordinateur. Il faisait plein de trucs pour nous aider comme ça. Il me mettait plein de ressources à notre disposition. (ÉLM112)

Une majorité de parents et d'enseignants rapportent aussi les effets bénéfiques des projets sur l'engagement scolaire des élèves doués. Certains enseignants nomment que faire participer des élèves à des compétitions peut être un moyen facile à mettre en place pour engager l'élève dans un projet.

C'est comme le bonheur total pour lui [...] Il prend ses responsabilités, il sait ce qu'il a faire, puis ça l'a stimulé beaucoup, parce que tous les autres travaux à l'école, il fallait qu'il les finisse avant son projet personnel que lui il avait décidé et ça le stimulait. (P207)

J'ai trouvé que quand ils ont commencé les projets, son attitude était vraiment comme il avait envie d'être à l'école! (P222)

Il adore les projets de création, ce qui peut laisser aller son imagination. [...] Il a toujours un beau gros sourire franc quand il est en projet. (EN322)

Près de 50 % des parents soulignent que l'apprentissage par problème ainsi que la variété des outils proposés pour réaliser les tâches soutiennent la motivation des élèves doués, en particulier pour les élèves à très haut potentiel. Selon eux, d'une part la complexité des tâches proposées vient stimuler l'intérêt, la curiosité et l'implication de l'élève concernant la tâche, et d'autre part, dans d'autres cas,

le fait d'enlever une tâche maîtrisée par l'enfant en lui offrant de faire autre chose lui permet de ne pas perdre son temps et de développer le sentiment de se réaliser dans une autre activité qu'il peut approfondir à son gré. Les enseignants partagent l'ensemble de ces points de vue. Les parents dont leur enfant est à risque de présenter ou qui présentent des difficultés d'adaptation rapportent plus souvent ces éléments.

Je sais que tout ce qui est SAÉ [situation d'apprentissage et d'évaluation], ça fonctionne très très bien. De dire par exemple, t'as un jeu de société à créer, t'as tant de pièces, de formes géométriques à faire, t'as tant de questions, tu vas avoir comme, une tâche complexe. (P206)

Puisqu'il avait tout le temps tout bon, il a été exempté de la dictée. Donc c'est arrivé une fois qu'il l'a donné, mais je pense que ce n'est pas ce qu'il préférerait. Puis après ça, il pouvait aller dans le coin lecture pour lire ou lire à sa place. Les élèves comprenaient pourquoi aussi, je leur avais expliqué. (EN301)

Un tiers des élèves rapportent cependant un manque d'ouverture de la part de certains enseignants par rapport au respect de leur rythme d'apprentissage plus rapide.

C'est que quand j'étais plus jeune, je savais déjà écrire en lettres attachées. On m'interdisait de faire ça. Je n'avais pas le droit de le faire, je devais aller au même rythme que les autres. Et je devais apprendre les syllabes ba, be, bi, bo, bu, fa, fe, fi, fo, fu. Ça, c'est une des choses qui vraiment m'ennuyait. (ÉLF105)

Ce sont les élèves des milieux plus favorisés ainsi que leurs parents qui le soulignent comme tel, mettant en lumière comment l'obligation de suivre le même rythme que tout le groupe les pénalise et les ennuie.

Elle était obligée de suivre le même rythme. Sa prof lui avait carrément dit : « Mais écoute ma petite, si tu penses tout savoir là, je vais te montrer que tu ne sais pas tout. ». Puis à moi-même, elle m'avait dit : « Vous savez elle pense qu'elle sait tout, mais mon but c'est de lui montrer qu'elle ne sait pas tout, qu'elle a sa place en 1re année. ». Donc ça a été une année de souffrances inutiles pour l'enfant et puis pour nous. (P205)

Le tiers des enseignants rapporte que l'utilisation d'un tableau de programmation facilite le respect du rythme d'apprentissage des élèves de la classe dont les élèves doués.

Nous, comme je vous dis, on a un tableau de programmation. En début de semaine, en début de journée, les enfants ont une idée, ils savent ce qu'ils ont à faire dans la semaine, ce qu'il est urgent, ce que je dois faire, ce que je peux faire. Là, les élèves vont voir. [...] Il va dire : « Ok, je suis rendu là. » [...]. Il ne va pas toujours me demander quoi faire. (EN314)

## PRODUCTIONS ESCOMPTÉES

Les commentaires relevés au sujet des productions escomptées portent surtout sur les méthodes de communication pour démontrer les compétences des élèves. Un tiers des enfants rapporte que la liberté de choix pour les productions escomptées joue un rôle positif pour leur engagement scolaire (37,5 %). Les parents et les enseignants les perçoivent également de la même façon (respectivement 30,4 % et 25 %). Les différents répondants mettent tous de l'avant le besoin de l'élève doué de pouvoir faire appel à sa créativité et sa liberté de choisir une méthode grâce à laquelle il va parvenir à produire ce qui est attendu ainsi que la façon dont il va être évalué.

Aux apprentissages c'est très variable. Donc, c'est les deux extrêmes. Soit elle déteste, soit elle adore. Donc ça revient à ce que l'on disait tantôt, si c'est une activité où il y a une possibilité créative ou... puis par créative, je ne veux pas nécessairement dire artistique, mais juste d'interpréter ou avoir la chance de donner sa teinte de personnalité à une activité, ça ça va super bien. (P231)

Quand c'est lui qui choisit, là il performe bien, puis c'est ça qui l'intéresse le plus, donc je m'arrange souvent pour qu'il pense que c'est son choix. (EN307)

Les enseignants spécifient que cela est encore plus le cas pour les élèves présentant un haut potentiel. Une fois de plus, ce sont les garçons qui rapportent cette condition comme favorable à leur inclusion plus que les filles.

J'aimerais qu'on ait plus de liberté dans nos actions. Comme dans les compositions, j'aimerais qu'on ait plus de liberté dans ce que l'on peut écrire. (ÉLM114)

Seuls les enfants perçoivent que les productions pourraient à l'inverse jouer un rôle plus négatif dans leur inclusion scolaire nommant combien le sentiment de liberté et de choix, lorsqu'il est absent, peut leur paraître pénalisant.

## CLIMAT ET ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Un nombre important des acteurs souligne l'importance de la relation enseignants-élèves comme un élément clé dans leur inclusion scolaire (91,7 % des élèves et respectivement 37,5 % et 65,2 % des enseignants et des parents). Les élèves mettent l'accent sur le soutien affectif reçu lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou qu'ils deviennent anxieux, en particulier pour les élèves doués présentant des difficultés d'adaptation. Les parents et les enseignants mettent de l'avant le besoin d'une relation positive et de confiance entre l'élève et l'enseignant pour favoriser le bon fonctionnement en classe de l'élève doué, en particulier en ce qui concerne les garçons. « Donc, quand elle y a un bon lien, elle fonctionne bien. » (EN305). Les enseignants de milieux défavorisés insistent aussi davantage sur cet aspect.

Plus de la moitié des élèves considère la gestion de la discipline comme un facteur favorisant leur inclusion scolaire (68 %). Un encadrement et une discipline juste

et flexible adoptés par l'enseignant vis-à-vis de tous les enfants de la classe sont perçus positivement surtout par les élèves/filles. Les parents et les enseignants quant à eux, le nomment davantage pour les garçons référant au bien fait des attentes claires et d'un encadrement structuré notamment sur le fonctionnement comportemental des garçons.

Il avait une prof qui était très rigoureuse, très encadrante, très stricte et ça, c'était quelque chose que 112 a beaucoup aimé. (P212)

Il ne faut pas le lâcher, il faut rapidement déceler quand ça ne va pas pour intervenir rapidement, parce qu'il n'a pas toujours lui, la capacité de s'arrêter. Dans son comportement, quand il commence à être irrité, ça peut dégénérer rapidement. (P214)

La discipline rigide ou jugée injuste vis-à-vis des élèves est perçue négativement par près de la moitié des élèves (42 %) et plus spécifiquement par les élèves qui présentent des risques ou des difficultés d'adaptation. Par exemple, dans certaines classes, les règles veulent que l'ensemble des élèves soient punis si l'un d'eux commet une erreur, générant un sentiment d'injustice chez l'élève doué qui est particulièrement sensible.

Les élèves et les parents nomment que l'aménagement de classe joue un rôle dans l'inclusion scolaire (25 % pour les deux). Les élèves présentant des risques ou des difficultés d'adaptation ainsi que leurs parents y sont plus sensibles notamment lorsqu'il offre des espaces confortables et enrichissants, pensés pour les élèves en ayant besoin au sein de la classe plutôt qu'à l'extérieur de celle-ci.

L'enseignante avait aménagé un espace pour quand il sentait que c'était beaucoup là, beaucoup de bruit, beaucoup de stimuli, il pouvait aller là, puis finir ses choses par lui-même. Donc ça, c'est un aménagement qui fonctionne. (P214)

C'est sûr que le fait que sa classe, il peut bouger et se déplacer, interagir. Pour lui, ça fait en sorte qu'il n'a pas à vivre la frustration de rester assis et de ne pas bouger. (P216)

De plus, le fait d'avoir des ordinateurs en classe facilite l'enrichissement permettant à l'élève d'avoir accès à des activités d'apprentissages ou à un ensemble de connaissances.

## CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT

La moitié des enfants souligne que les compétences démontrées par leur enseignant dans les sujets qu'il aborde en classe sont un élément important favorisant leur inclusion en classe (58,3 %). Ce sont surtout les garçons, les élèves plus âgés et ceux avec un plus haut potentiel qui apprécient la capacité de l'enseignant de répondre aux besoins éducatifs de chaque enfant et d'expliquer les choses de différentes façons afin que tout le monde puisse comprendre la matière enseignée.

Elle nous fait bien apprendre, puis quand quelqu'un ne comprend pas, elle l'aide. Elle aide tout le monde. Comme ceux qui comprennent, ils vont d'un bord, puis ceux qui ne comprennent pas... elle réexplique jusqu'à tant qu'ils comprennent tout et qu'ils repartent tous à leur bureau. Puis quand quelqu'un lève la main, elle va l'aider. (ÉLM114)

Elle nous expliquait bien les choses. Elle ne faisait pas juste dire des choses et un peu n'importe comment. Quand on ne comprenait pas, elle nous expliquait en profondeur. (ÉLM118)

J'aime quand les professeurs ont des anecdotes qu'ils peuvent dire comme des histoires parce que ça nous fait vraiment comprendre qu'est-ce qu'ils veulent dire sans qu'on ait besoin de l'étudier. (ÉLM115)

Il en est de même pour le dynamisme de l'enseignant que les élèves perçoivent comme une condition favorisant leur inclusion (25 %) d'autant plus lorsque le milieu est favorisé sur le plan socio-économique et que les élèves présentent des risques ou des difficultés d'adaptation.

Il était beaucoup plus dynamique, il amenait des objets. (ÉLM115)

Il y a des choses que j'ai aimées dans la façon qu'elle a enseigné des fois [...] par exemple le matin, on faisait des genres de petits quiz de maths. [...] Il y avait des façons que j'aimais plus comment elle enseignait que de juste faire des exercices dans un cahier. (ÉLF127)

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans un contexte où la reconnaissance des besoins des enfants doués fait défaut davantage au Québec que partout ailleurs au Canada (Kanevsky, 2011a; Kanevsky et Clelland, 2013), l'objectif de cet article était de documenter, selon les regards croisés des élèves, des parents et des enseignants, les pratiques éducatives qui favorisent ou qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire dans une perspective de différenciation pédagogique. De façon originale, les résultats révèlent que plusieurs pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants favorisent la motivation et l'inclusion scolaire des doués alors que d'autres entraînent de l'ennui et un désengagement des élèves pouvant se traduire par des difficultés comportementales.

Les résultats de l'étude montrent que le contenu enseigné joue un rôle important dans le niveau d'appréciation des élèves et des parents lorsqu'ils évaluent favorablement le contenu pédagogique. L'approfondissement de la matière et le niveau de complexité des contenus présentés, comme d'autres l'ont déjà souligné (VanTassel-Baska et Stambaugh, 2005), sont garants de l'intérêt et de l'engagement cognitif de l'élève doué face aux apprentissages. Négliger ces deux éléments lors de l'enseignement d'une matière et aborder un contenu trop facile conduisent l'élève au désintérêt d'autant plus que l'élève doué maîtrise déjà près de la moitié du contenu enseigné avant que celui-ci ne soit abordé en classe et ce dès le début de l'année (Reis et Hebert, 2007). Cela est d'autant plus

vrai pour les élèves plus âgés et dont le bagage de connaissances est plus grand. Perçus comme très positifs, les projets personnels sont largement appréciés par plus de la moitié des élèves et notamment des garçons qui sentent alors une liberté de production. Recommandé dans les mesures de différenciation, le fait de pouvoir choisir les méthodes de travail et d'évaluation rejoint l'ensemble des élèves qui en sont très satisfaits.

Le besoin de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève doué ressort clairement puisque abordé par un grand nombre de parents et d'enfants. Le respect du rythme considéré comme favorable lorsqu'il est soutenu peut aussi être nuisible s'il n'est pas considéré et que l'élève se retrouve à ne rien faire pendant de longues périodes entraînant démotivation, comportements dérangeants et possiblement sous-performance (Ladd et Burgess, 2001). Le manque de considération envers les besoins d'apprentissage à un rythme plus soutenu encore aujourd'hui se matérialise par l'absence de mesures à ce sujet. Les enseignants préfèrent offrir de l'enrichissement à l'aide d'activités supplémentaires ou de projets, faciles à mettre en place, plutôt que de considérer la progression continue ou l'accélération scolaire comme alternative. Bien que certains utilisent un tableau de programmation permettant aux élèves de progresser à leur propre rythme pour réaliser les activités proposées, très peu évoquent le fait de couper des contenus déjà maîtrisés ou encore de couper des exercices non nécessaires à la maîtrise des contenus.

Sur le plan du climat et de l'environnement de l'apprentissage, la relation enseignant-élève joue un rôle central sur le sentiment d'inclusion d'un grand nombre d'élèves. Cela est particulièrement vrai chez les élèves doués dotés d'une grande sensibilité et pour qui les relations positives et chaleureuses prennent une autre signification, alors qu'elles sont fondamentales à leur bon fonctionnement et leur sentiment de bien-être en milieu scolaire (Kesner, 2005; Pianta et Stuhlman, 2004). Largement reconnus par l'ensemble des répondants de l'étude, tous s'entendent aussi pour dire que le soutien affectif offert par l'enseignant accroît le sentiment de reconnaissance et de compréhension qu'éprouvent les élèves lorsqu'ils sont à l'école tout en favorisant leurs apprentissages comme l'ont déjà souligné d'autres chercheurs (Croft, 2003; Pianta et Stuhlman, 2004). Il est important de rappeler que le soutien affectif ne consiste pas seulement à écouter les préoccupations de l'élève, mais aussi de considérer le besoin de partager ses intérêts et ses pensées avec une personne qui peut alimenter sa réflexion, sa pensée critique et ses connaissances. Ces échanges positifs permettent aux élèves de mieux réguler leurs émotions et leurs comportements (Roorda et coll., 2011) et de s'engager plus activement dans leurs apprentissages (Malmberg et Hagger, 2009).

## CONCLUSION

Somme toute, il est très encourageant, considérant qu'aucun des enseignants interrogés n'avait reçu de cours sur les élèves doués lors de leur formation initiale, de constater que la majorité d'entre eux rapportent utiliser certaines pratiques de différenciation pédagogique recommandées et efficaces dans leur enseignement quotidien auprès des élèves doués. Les pratiques de différenciation pédagogiques promues pour l'ensemble des élèves, notamment dans la politique sur la réussite éducative (MEES, 2017), permettent de répondre à plusieurs des besoins des élèves doués. Parmi les éléments de différenciation pédagogique, le rythme d'apprentissage semble toutefois le moins pris en compte par les enseignants alors qu'il apparaît fondamental tant pour les parents que pour les élèves pour soutenir leur inclusion scolaire.

L'échantillon de petite taille constitue une limite à l'étude ainsi que le fait que l'échantillon provient d'une seule commission scolaire, qui de plus est la seule au Québec à détenir une politique de douance, ce qui a pu influencer les pratiques utilisées par les enseignants. Par contre, la saturation empirique a été atteinte. De plus, comme Miles, Huberman et Saldaña (2014) le soulignent, avoir entre 20 et 30 cas est suffisant pour obtenir une fine perception de la situation étudiée. Aussi, la triangulation des données, confrontant le point de vue des élèves, des parents et des enseignants, bonifie de façon significative la qualité des résultats comme le souligne Chen (Chen et Turner, 2012).

## REMERCIEMENTS

Les auteures tiennent à remercier le Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) pour leur soutien financier ainsi que les participants pour leur collaboration à ce projet de recherche.

## RÉFÉRENCES

- Brasseur, S. et Cruche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.
- Caron, J. (2002). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion de cycles*. Chenelière Éducation.
- Chen, H. T. et Turner, N. C. (2012). Formal theory versus stakeholder theory: New insights from a tobacco-focused prevention program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 395-413. <http://doi.org/10.1177/1098214012442802>
- Colangelo, N., Assouline, S. G. et Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Volume I*. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535137.pdf>
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., ... Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203. <http://doi.org/10.1177/1932202X1002100202>
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. Dans N. Colangelo et G. A. Davis (dir.), *Handbook of gifted education* (p. 558-571). Allyn and Bacon.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e éd.)*. Chenelière Éducation.
- French, H. M. (2009). Curriculum differentiation. Dans B. MacFarlane et T. Stambaugh (dir.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (p. 351–360). Prufrock Press.
- Gagné, F. (2015a). Academic talent development programs: A best practice model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281–295. <http://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gagné, F. (2015b). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de educacion*, (368), 12–37. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 163–183). American Psychological Association.
- Hughes, C. E., Rollins, K. et Coleman, M. R. (2011). Response to intervention for gifted learners. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *Rtl for gifted students, A CECTAG educational resource* (p. 1–20). Prufrock Press Inc.
- Jackson, L., Fitzpatrick, H., Alazemi, B. et Rude, H. (2018). Shifting gears: Re-framing the international discussion about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), 11–22.
- Kanevsky, L. S. (2011a). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153–180.
- Kanevsky, L. S. (2011b). Deferral differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Kanevsky, L. S. et Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229–271.
- Kaplan, S. N. (2009). The grid : A model to construct differentiated curriculum for the gifted. Dans J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. McMillen, R. D. Eckert et C. A. Little (dir.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented (2e éd., p. 235–251)*. Creative Learning Press.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218–223.
- Labouret, G. (2021). Les enjeux de la définitions du haut potentiel entre pratique et théorie. Dans N. Gauvrit et N. Clebert (dir.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 37-46). Bruxelles, Belgique : DeBoeck Supérieur.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49–65). Presses de l'Université du Québec.
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695–705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- Maguire, K. (2008). Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools [thèse de doctorat non publiée]. Columbia University.
- Malmberg, L. E. et Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677–694. <https://doi.org/10.1348/000709909X454814>
- Marotta-Garcia, C. (2011). Teachers use of a differentiated curriculum for gifted students [thèse de doctorat non publiée]. University of Southern California.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook (3e éd.)*. SAGE Publications.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2019). *Indice de défavorisation des écoles publiques – 2017-2018*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveauite/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)

Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. et Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 245–268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010a). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. NAGC. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>

National Association for Gifted Children (NAGC). (2010b). *2010 Pre-k-grade 12 gifted programming standards*. NAGC. <http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K-12%20programming%20standards.pdf>

Nowikowski, A. H. (2011). *A study of perceptions of pre-service and in-service educators on best practices for gifted students* [thèse de doctorat non publiée]. Indiana University of Pennsylvania.

Pearson. (2016). *Q-globalTM* [logiciel]. Pearson. <https://www.pearsonclinical.ca/en/q-global/main.html>

Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>

Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo* (version 11.4.3). QSR.

Reis, S. M. et Hébert, T. P. (2007). Supporting academic achievement in culturally diverse and academically talented urban students. Dans J. L. Kincheloe et K. Hayes (dir.), *Teaching diverse kids: Understanding and appreciating them* (Vol. 306, p. 233–244). Peter Lang Publishing.

Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015a). *BASC-3CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant – version pour francophones du Canada. Questionnaire de l'enseignant(e). Enfant (TRC 6-11 ans)* (3e éd.). Pearson.

Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015b). *BASC-3CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant – version pour francophones du Canada. Questionnaire des parents. Enfants (6-11 ans). Feuille de saisie des données* (3e éd.). Pearson.

Robertson, S. et Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement Response to Intervention (RtI) with high-ability learners. *Roeper Review*, 38(1), 9–23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K. et Têtreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : Méta-analyse et méta-synthèse*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR); Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC); Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_RousseauN\\_resume\\_integration-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_resume_integration-inclusion.pdf/72ac0ca6-093b-45e8-9174-e14e5f1f4719)
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier* (adapté par G. Siros). Chenelière Éducation.
- Snyder, K. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- UNESCO. (2015). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Auteur.
- Tomlinson, C. A. (2018). Differentiated instruction. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (p. 279–292). Routledge.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- VanTassel-Baska, J. et Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211–217. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)
- Wechsler, D. (2015). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants® – version pour francophones du Canada (WISC®-V<sup>CDNF</sup>)* (5e éd.). Pearson.

CLAIRE BAUDRY, PH. D., est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. [claire.baudry@uqtr.ca](mailto:claire.baudry@uqtr.ca)

LINE MASSÉ, PH. D., est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthopédagogue et psychoéducatrice, elle a œuvré pendant plus de 15 ans comme enseignante, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, consultante en éducation et professionnelle de recherche avant de devenir chercheuse. Ses intérêts de recherche portent entre autres sur l'inclusion scolaire des élèves doués et celles des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement ainsi que sur le développement de programmes d'intervention à leur intention, que ce soit l'intervention directe auprès des élèves, la formation et l'accompagnement des enseignants ou les programmes d'habiletés parentales. [Line.Masse@uqtr.ca](mailto:Line.Masse@uqtr.ca)

CLAUDIA VERRET, PH. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation physiques de l'Université du Québec à Montréal. [verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, PH. D., est professionnelle de recherche et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que stagiaire postdoctorale à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain en Belgique. [jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca](mailto:jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca)

VÉRONIQUE PRIMEAU, M.SC., est psychoéducatrice et assistante de recherche. [Veronique.Primeau@uqtr.ca](mailto:Veronique.Primeau@uqtr.ca)

ISABELLE MARTINEAU-CRÈTE, M.A., est candidate au doctorat en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et assistante de recherche. [Isabelle.Martineau-Crete@uqtr.ca](mailto:Isabelle.Martineau-Crete@uqtr.ca)

CAROLINE COUTURE, PH. D., est professeure titulaire au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. [Caroline.Couture@uqtr.ca](mailto:Caroline.Couture@uqtr.ca)

MARIE-FRANCE NADEAU, PH. D., est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke. [Marie-France.Z.Nadeau@USherbrooke.ca](mailto:Marie-France.Z.Nadeau@USherbrooke.ca)

JEAN-YVES BÉGIN, PH. D., est professeur au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. [Jean-Yves.Begin@uqtr.ca](mailto:Jean-Yves.Begin@uqtr.ca)

CLAIRE BAUDRY, PH.D., is a full professor in the Department of Psychoeducation at the University of Quebec at Trois-Rivières. [claire.baudry@uqtr.ca](mailto:claire.baudry@uqtr.ca)

LINE MASSÉ, PH.D., is a full professor in the Department of Psychoeducation at the University of Quebec at Trois-Rivières. Special education teacher and psychoeducator, she cumulates over 15 years of experience as a teacher, a school adjustment advisor, an education consultant, and a research professional before becoming a researcher. Her research interests focus on, amongst others, the inclusion of gifted students and of students with adaptation and behavioral difficulties, as well as the development of intervention programs for these students, teacher training and support programs or parental capabilities programs. [Line.Masse@uqtr.ca](mailto:Line.Masse@uqtr.ca)

CLAUDIA VERRET, PH.D., is a full professor in the Department of Physical Education Sciences at the University of Quebec in Montreal. [verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)

JEANNE LAGACÉ-LEBLANC, PH.D., is a research professional and lecturer at the University of Quebec at Trois-Rivières as well as a postdoctoral fellow at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the Catholic University of Louvain in Belgium. [jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca](mailto:jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca)

VÉRONIQUE PRIMEAU, M.SC., is a psychoeducator and research assistant. [Veronique.Primeau@uqtr.ca](mailto:Veronique.Primeau@uqtr.ca)

ISABELLE MARTINEAU-CRÊTE, M.A., is a doctoral candidate in psychoeducation at the University of Quebec at Trois-Rivières and a research assistant. [Isabelle.Martineau-Crete@uqtr.ca](mailto:Isabelle.Martineau-Crete@uqtr.ca)

CAROLINE COUTURE, PH.D., is a full professor in the Department of Psychoeducation at the University of Quebec at Trois-Rivières. [Caroline.Couture@uqtr.ca](mailto:Caroline.Couture@uqtr.ca)

MARIE-FRANCE NADEAU, PH.D., is a full professor at the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. [Marie-France.Z.Nadeau@USherbrooke.ca](mailto:Marie-France.Z.Nadeau@USherbrooke.ca)

JEAN-YVES BÉGIN, PH.D., is a professor in the Department of Psychoeducation at the University of Quebec at Trois-Rivières. [Jean-Yves.Begin@uqtr.ca](mailto:Jean-Yves.Begin@uqtr.ca)

# STUDENTS' UNDERSTANDING OF STUDENT WELL-BEING: A CASE STUDY

THOMAS FALKENBERG, GRACE UKASOANYA & HEATHER KREPSKI *University of Manitoba*

**ABSTRACT.** What does it mean for students to flourish (to be well) in school, what school ecology would this require, and what capabilities to live a flourishing life should schools help students develop? In this article, we report on a study that inquired into these three questions from the perspective of the students themselves, which is a perspective rarely inquired into. Data were collected from students at a large high school in Canada, using a survey (N = 50) and focus group interviews (N = 24). The findings provided diverse and rich student perspectives on the role that student well-being can and should play as an aim of school education.

## LA COMPRÉHENSION QU'ONT LES ÉTUDIANTS DE LEUR BIEN-ÊTRE : UNE ÉTUDE DE CAS

**RÉSUMÉ.** Qu'est-ce que cela signifie pour les étudiants de s'épanouir (d'être bien) à l'école, quelle écologie scolaire cela nécessiterait-il et quelles capacités pour vivre une vie épanouie les écoles devraient-elles aider les étudiants à développer? Dans cet article, nous rendons compte d'une étude qui a enquêté sur ces trois questions du point de vue des étudiants eux-mêmes, une perspective rarement prise et interrogée. Les données ont été recueillies auprès d'étudiants d'une grande école secondaire au Canada, à l'aide d'un sondage (N = 50) et d'entrevues avec des groupes de discussion (N = 24). Les résultats ont fourni des perspectives diverses et riches sur les façons dont le bien-être des étudiants pourrait et devrait figurer en tant qu'objectif de l'éducation scolaire.

There is no shortage of literature on human well-being. One insight we gleaned from this literature is that well-being remains a highly contested concept (Crisp, 2013; Falkenberg, 2014). And while theoretical and empirical work has increasingly begun to distinguish between child well-being and adult well-being (Bagattini & Macleod, 2015; Ben-Arieh, 2008; James et al., 1998), it is now recognized, for instance, that children, as compared with adults, have special

capacities for play, imagination, and inquiry (Gheaus, 2018), which likely makes their well-being feel different. Such findings mean that adults can surely provide children with opportunities for accessing certain domains of well-being that were not previously considered important (Gheaus, 2015; Tomlin, 2018). However, with the ratification of the UN Convention on the Rights of the Child (CRC), children's codified rights to basic welfare and security have been expanded to include participation rights (Lundy, 2014). Article 12 of the CRC states that children have the right to be consulted and have their voices heard in matters that affect them, and most school matters affect children.

We thus take as a starting point for our study that (a) the process of schooling should include children's well-being as a central aim and (b) students' own views on their well-being need to be heard and understood. What once might have appeared as a radical idea, student well-being can now be found as a formal goal for public K-12 education across different provinces within Canada (Alberta Education, 2009; Ontario Ministry of Education, 2014). By directly asking students how they understand their well-being in school, we are given first-hand accounts of how well-being is experienced and understood by *students*. This emerging literature builds on a long tradition of inquiry focusing on student voice: students' perspectives on school matters (Cook-Sather, 2009; Rudduck & Demetriou, 2003; Smyth, 2007) as well as on school reform (Rudduck, 2007; Wilson & Corbett, 2001). We return to this literature in our conclusion. The motivation for our research is similar. We proceed with the belief that children are the best informants on what the child's world at school is like, for children.

## THE RESEARCH PROBLEM

Respecting the ideas, thoughts, opinions, and preferences of children requires that adults listen and respond to student voices. Although experiences are unique to each person and thus vary among children, the tendency to cluster a group of humans into a distinct class – “children” – suggests that we think of childhood as being distinct from adulthood (Falkenberg & Krepski, 2020). In light of the difference between children and adults in both circumstance (e.g., social positioning) and subjective experience (e.g., developmental stage), we think that children are the best – though not the only – informants on what makes their lives in school go well. In this section, we outline key ethical and practical reasons to take children's views about schooling into account. Next, we report on the findings from relevant studies that explore children's views on their own well-being. Lastly, we outline findings on student well-being in schools.

Children's understandings about their own well-being are significant from both an ethical and practical standpoint. Children are humans with moral, political, and legal rights to well-being, which includes their right to participate in decisions that affect them. Adults therefore have a duty to include children in decisions about their own well-being and to act in the best interests of the

child, principles formally recognized in the United Nations Convention on the Right of the Child (UNCRC). In addition to having moral and legal grounds to participate, children attribute a great deal of importance to being recognized and acknowledged as individuals with opinions and feelings of their own and as agents capable of contributing to decision making in their everyday lives (Jang et al., 2016).

From a practical standpoint, there are sound research, policy, and programming reasons for taking a child-informed approach to understanding well-being (Casas, 2011; Chaplin, 2009). Children's views widen our conceptual understanding of children's well-being and add to the foundation on which to construct survey measures and indicators for monitoring their well-being in social indicators research. Children's views may be useful in refining or validating researchers' models of well-being, as well as in enhancing the precision with which well-being is assessed (Bourke & Geldens, 2007). How well an intervention, service, program, or lesson plan is received or valued by children in a certain setting depends on the opinions of the children who are directly affected by the program (Marchant et al., 2012). It is therefore imperative for any conceptualization of children's well-being in schools not to ignore the ways in which children "have unique perspectives on learning, teaching, and schooling" (Cook-Sather, 2006, p. 359).

A number of research projects around the world explore children's understandings of their well-being, e.g. The Australian Child Wellbeing Project (n.d.) and The Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (n.d.). In one of their recent studies in New Zealand, Bharara et al. (2019) asked children aged 11 to 13 ( $N = 361$ ) to imagine that they had to explain the concept of well-being to someone who does not know about well-being. Children were asked to list the components of well-being as well as their perceptions of what constitutes and promotes well-being. Children reported on aspects not prevalent in the literature on child well-being, namely that they consider enjoyment / having fun, feeling safe, and being kind / helpful as central components of well-being, while a sense of satisfaction was a peripheral component (Bharara et al., 2019).

In their longitudinal study exploring the evolution of subjective well-being in children aged 9 to 16 in North-East Spain, González-Carrasco et al. (2019) classified answers provided by children into five categories: Interpersonal relationships, Health, Leisure activities, School and Personal aspects. With regard to interpersonal relationships, relationships with family and friends were cited as key to well-being, specifically receiving support from, and spending time with, family members. Children noted the importance of good health and considered specific unhealthy habits (being inactive and eating poorly) to lower their well-being, while "doing leisure activities and having fun helps them feel good" (González-Carrasco et al., 2019, p. 486). Some personal aspects identified as attributes of well-being were: being satisfied with yourself, having few problems, and having life goals (González-Carrasco et al., 2019). The participants'

experience of the school environment was a central component in their well-being, however conflicting discourses were evident regarding the effects of the burden of homework and exams: for some, being able to do homework and to write exams was synonymous with being happy at school and getting good grades, whereas for others it led to too much stress (González-Carrasco et al., 2019).

Family and education appear to be central constructs related to well-being for children. Older children's conceptions of child well-being and ill-being in Vietnam focused on their school environment, friends, and studies (Crivello et al., 2009). Well-being was equated with having a healthy and happy life as well as being loved by their parents and the people around them (Crivello et al., 2009). Family was the central source of well-being for children in a study in Peru, specifically the presence of parents, as well as their love and support. (Crivello et al., 2009).

In the Canadian context, the Life Story Board (LSB) has been used to explore how twenty-one children between 8 and 12 years of age understand their own well-being (Stewart-Tufescu et al., 2019). Developed by Robert Chase, the LSB uses a visual schema to organize a narrative through pictorial representations of a person's life situation, including events, family and personal relationships, and community views (Chase, Medina & Mignone, 2012). The main well-being themes that emerged from this study were: autonomy and inclusiveness; validation of children's experiences and agency; and adult caregivers who use a child-centred approach (Stewart-Tufescu et al., 2019).

Finally, there are recognizable benefits to student well-being when school leaders understand the experiences of students in schools. Research on student voice and student participation (De Róiste et al., 2012; Fielding, 2001) strongly suggests that listening and responding to what students have to say about their experiences at school can lead to positive outcomes in terms of satisfaction with school, enhanced learning experiences, higher attainment levels, improved engagement, and better relationships. As De Róiste et al. (2012) state, "satisfaction with school can be considered as a construct that contributes to life satisfaction and is indicated by happiness, enjoyment of school, a sense of well-being at school, and quality of life among young people" (p. 90). Research conducted by Soutter et al. (2012) in Australian schools found that having resources, being independent, relating well with teachers, functioning effectively in assessment-related activities, and striving towards earning credits were reported by older young people (17 to 21-years-old) as the most salient aspects in schools for cultivating well-being. Viewed through the lens of students, well-being was characterized as a relationship between developing assets (having, being, relating) and engaging in actions (functioning, striving) as well as appraisals (thinking, feeling), particularly in terms of making independent decisions and thinking positively (Soutter et al., 2012).

We want to make two general observations from this small sample of the relevant literature. First, there are large variations among the characteristics that children

and students identify when asked how they understand well-being. Second, life context affects what characteristics children bring into focus: if children are asked in a school context, school experiences play a more prominent role (Soutter et al., 2012) compared to when asked outside of school (González-Carrasco et al., 2019). This provides a rationale for a study like ours, undertaken within a school context and focusing specifically on *student* well-being.

In addition, our review of the literature found very few studies that take as their starting point children's own testimonies about what well-being means to them and particularly what a school ecology that supports student well-being looks like (for some exceptions, see Fattore et al., 2007; Nic Gabhainn & Sixsmith, 2005). While there is now an expanding literature on educational interventions used to address student well-being (Furlong et al., 2014), overwhelmingly, existing studies have not given consideration to the perspectives of students on what it means to flourish for them. Also, while there is some literature that takes as a starting point the researchers' understanding of the kind(s) of well-being that would be supportive of school ecologies (e.g., Eccles & Roeser, 2011; Munn, 2010), we were not able to come across research that asks students for their perspectives. Finally, we found no studies that drew on student testimonies about the role of well-being as an educational aim. Our study was designed to help fill these gaps.

#### A SET OF THEORETICAL ASSUMPTIONS

This study does not assume a specific theory of human well-being or, in particular student well-being. Such assumptions would be in conflict with the purpose of the study. However, we have made some general assumptions. We have drawn these assumptions from a range of theories about well-being and childhood (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Nussbaum, 2011), without necessarily committing to all aspects of said theories.

The research project itself is motivated by the assumption that students' views of their own well-being and their understanding of well-being matter to them as both students and future adults. This assumption is grounded in the above-mentioned recognition of childhood as a life phase in its own right. If childhood – and this includes childhood in schools – is understood as a phase in its own right rather than *only* as a transition phase toward adulthood, then there is such a thing as a “child's world” that only children have access to and that is lost once a child becomes an adult (Falkenberg & Krepski, 2020). Thus, researching students' and children's well-being requires children's voices on their own well-being, since they are the best source of what the “child's world” is like.

While the first assumption for this study responds to the question of why a study like the present one is important, the next set of assumptions are about human well-being in general. While this study is trying to help us understand student well-being, we needed to make some general assumptions about the concept of well-being in order to design the study. We made the following three general

assumptions about human well-being, each of which is reflected in one of the three interview questions:

- the quality of one's experiences and one's behavior are indicative of the quality of one's flourishing life<sup>1</sup>;
- the ecology surrounding one's life plays an important part in one's well-being (we use *ecology* in the broadest sense, to include the social, natural, and physical systems in which students are embedded); and
- having capabilities plays an important part in being able to live a flourishing life.

We made one additional assumption that led us to the formulation of the third interview question: understanding students' well-being needs to include the educative mandate of schooling as the ecological setting for being a student.

On the basis of these four assumptions we designed this study, the findings of which we are presenting in this article.

## STUDY DESIGN

The study, which received approval from the research ethics board of our university, was undertaken during the school year 2017-18 at a large high school (grades 10-12) in Winnipeg, Canada. At the time of the study, about 1,300 students attended the school.

A Steering Committee for the study was established, which consisted of the university-based researchers, members from the school administration, and members from the school's Mental Health Committee. The purpose of the Steering Committee was two-fold: to oversee the planning and implementing of the study, and to coordinate the utilization of the study findings.

## PURPOSE

The purpose of the study was to contribute to the understanding of how students themselves conceptualize student well-being, what school ecology they consider conducive for student well-being, and the role of student well-being as an aim of school education. The focus of the study was, thus, on students' understanding of what it means to flourish as a student in general rather than on their own well-being experiences as students at the particular school where the study took place.

The specific research questions that directed the study were: (1) What is the participating students' understanding of the characteristics of a flourishing student? (2) What is the participating students' understanding of the qualities of a school ecology that supports students' well-being? and (3) What is the participating students' understanding of the capabilities that schools should

develop in students so that they flourish (a) as students and (b) as adults in the future?

## **PARTICIPANTS**

In order to draw on a diverse group of students, the Steering Committee invited students attending different types of classes to participate in the study: students in a band class; students in a class for newcomers with very low English-language competency (these students responded to the survey through an interpreter); students on a sports team; students involved in a mental health club; and students enrolled in a general science course. Fifty students in total responded to the survey, which represents about 4 % of the total school population. Students who participated in the survey were also invited to participate in one of four focus group interviews. Twenty-four of the 50 students participated in the focus group interviews. Each of the focus groups involved four to six participants. Students from each of the classes participated in the focus group interviews, except students from the class for newcomers.

## **DATA AND DATA COLLECTION**

Data were collected through an open-ended written survey and four focus group interviews that were audio-recorded and then transcribed. Survey data were collected first, then the focus group interviews were undertaken. The five survey questions and the four questions guiding the semi-structured focus-group interviews were designed to elicit responses from students that helped us answer each of the three research questions. While the survey questions were answered individually and without any opportunity to ask follow-up questions or prompts, the interviews provided such opportunities.

## **DATA ANALYSIS**

We analysed the written survey responses and the transcribed interviews. For this analysis, we followed Maxwell's (2013) generic design for qualitative data analysis in our use of what he calls "categorizing strategies" (p. 106), of which coding is the main type in qualitative research. We used open coding of participants' responses to arrive at initial organizational categories of responses to each of the survey and interview questions (Maxwell, 2013). This first step allowed us to cluster all responses from the participants into a system of organizational categories for each of the survey and interview questions. Then we developed "substantive categories" (Maxwell, 2013, p. 108) within each organizational category by drawing on the content of each categorized response. Finally, we clustered the substantive categories into "theoretical categories" (Maxwell, 2013, p. 108), which are categories that allow us to respond to the research questions at a theoretical level. One example of a theoretical category was "supportive school environment." To justify our move from the organizational

categories to the theoretical categories, we decided: (a) to include in the findings from the open-ended survey only those substantive categories for which there were at least 5 participants (10 %) whose responses fell into that substantive category; and (b) to include in the findings from the group interviews only those substantive categories for which there were responses in at least two of the four group interviews that fell into that substantive category.

## STUDY FINDINGS

The findings of the study reported in this section are presented for each research question using the theoretical categories under which we have clustered the content categories. For each of the three research questions, we present the findings for the survey and focus group interviews sequentially and then draw these findings together to offer an overall response to the respective research question.

In the presentation of the survey findings, the number provided after each theoretical sub-theme indicates the number of participants whose responses fit the respective sub-theme. Some responses might be listed under more than one subtheme within the same theme.

## WHAT CHARACTERIZES STUDENT WELL-BEING

### Survey

Table 1 provides an overview of the themes and their sub-themes derived from the participants' survey responses.

TABLE 1. *Thematic Survey Responses on What Characterizes a Flourishing Student*

Themes	Exemplifying Student Quotes
<p><i>Personal characteristics / attributes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• being empathic / respectful and relating well to others [30]</li> <li>• being happy [24]</li> <li>• being optimistic [11]</li> <li>• being calm and comfortable [10]</li> <li>• being confident [8]</li> <li>• being excited and motivated [8]</li> <li>• being stress-free [6]</li> <li>• being physically active / fit [5]</li> </ul>	<p><i>"I really wish that everyone would realize that all are humans and they have feelings that can hurt, even with a single word. So I want everyone to be nice and kind to each other"</i></p> <p><i>"Happy, smiles, laughing, talking with friends"</i></p> <p><i>"Happy about being at school"</i></p>

*Students' Understanding of Student Well-Being: A Case Study*

<p><i>Social functioning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• being accepted by others / others are happy to be around them [18]</li> <li>• enjoying being with friends [14]</li> <li>• having many friends [9]</li> </ul>	<p>“They will relate well and have lots of friends”</p> <p>“Have a feeling of belonging, knowing you’re not alone with your problems.”</p> <p>“Having lots of friends and people to talk to.”</p> <p>“Welcomed and accepted, people probably greet this person with a smile everywhere”</p> <p>“They get along well with others. They are probably popular”</p>
<p><i>Relationship to learning and school more generally</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enjoying / loving school [24]</li> <li>• enjoying learning [12]</li> <li>• understanding the importance of school [12]</li> <li>• doing well in school [7] +getting good marks [4]</li> <li>• being engaged / involved in school [9]</li> <li>• working hard / is diligent [8]</li> </ul>	<p>“They enjoy it, and know they’re good at it”</p> <p>“Student enjoys school, takes part in activities and feels pride in putting his/her best work forward. In a right state of mind and is generally happy.” “School doesn’t feel like a chore or something they dread. They have a healthy relationship with it because they look forward to weekend like everyone else but doesn’t dread going to school or feel like they need to miss.”</p>
<p><i>Supportive school environment</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• being in a safe school environment [10]</li> </ul>	<p>“He/she thinks school is a safe environment almost like a second home as the school is a community”</p> <p>“The student would feel safe and cared for and happy when they are at school.”</p>

**Interviews**

Table 2 provides an overview of the sub-themes that arose in at least two different focus group interviews and the major themes clustering sets of sub-themes. The next section integrates the findings from the interviews with those from the survey reported in Table 1.

**TABLE 2. Thematic Interview Responses to the Main Interview Question of What Characterizes a Flourishing Student.**

<p><i>Personal characteristics / attributes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mindful; balanced; resilient; optimistic; has a sense of control; and is living according to their values</li> <li>• is cheerful; is happy in, and enjoys school; smiles</li> <li>• feels accomplished</li> <li>• takes risks and is not afraid to make mistakes</li> </ul>
<p><i>Physical appearance</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• looks good; is well dressed</li> </ul>

<p><i>Relational qualities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• is friendly and helpful</li> <li>• has good communication skills</li> </ul>
<p><i>Friendship</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• has friends, makes friends, is social, is accepted and popular</li> <li>• benefits from friendship: having fun with friends</li> </ul>
<p><i>Feelings about school</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• enjoys coming to and being at school</li> <li>• feels welcome and comfortable at school</li> <li>• feels confidence to learn and to participate in school</li> <li>• feels motivated to be at school: to learn, to see friends</li> </ul>
<p><i>Curricular learning</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• is a successful learner: is motivated to learn, works hard, does the required work; learns with genuine interest</li> <li>• is academically successful: takes advanced courses, is intelligent</li> </ul>
<p><i>Extracurricular activities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• is involved in extracurricular activities</li> </ul>

### *Students' Views on Flourishing Students*

Participating students' views on what characterizes a flourishing student can be captured in the following categorical understandings.

A flourishing student is characterized by:

- experiencing positive emotions (e.g., being happy, calm, comfortable, excited and motivated; feeling accomplished; feeling welcome);
- having a positive disposition (e.g., being empathic, respectful, and helpful; being confident and feeling accomplished; being physically fit; living according to one's values);
- having positive social connections (e.g., being accepted by others / feeling welcome; being happy to be around others; having many friends; impacting the well-being of others; having good communication skills);
- having a positive orientation toward schooling (e.g., enjoying school; working hard; being engaged);
- being accomplished (e.g., doing well in school, being academically successful); and
- being in a supportive school environment (e.g. being in a safe school; having extracurricular activities available; feeling welcome).

In addition to identifying categorical characteristics of what it means to flourish as a student, the findings also suggested that there are both “inner” and “outer” considerations to be taken into account. Firstly, a major feature of what it means to flourish as a student are the qualities of one’s being and one’s experiences: experiencing positive emotions; having positive dispositions; having a positive orientation toward school. Drawing on the quantitative information afforded by the survey, we can say that for the participating students these “inner qualities” (experiences, dispositions, and attitudes toward school) are most linked with their understanding of students’ well-being. However, secondly, the well-being of students is not just an “internal” matter, but is also characterized by the quality of the “outer” school ecology that allows students have certain experiences: a flourishing student feels safe, feels welcome, is accepted by others in the school, and has opportunities for extracurricular activities. It is important here to emphasize that the identified qualities of the school ecology have to be understood as an integral aspect of the *conceptualization* of what it means to flourish as a student: they are understood by the participants as necessary conditions for student well-being. Thirdly, as the interview data suggest, a flourishing student does not just have positive social connections, but has supportive skills or competencies that accompany the building and maintaining of such positive social connections: being friendly, being helpful, having good communication skills.

### A SCHOOL ECOLOGY FOR STUDENTS' WELL-BEING

#### Survey

TABLE 3. *Thematic Survey Responses on What a School Ecology Looks Like that Supports Students' Well-Being*

Themes	Exemplifying Student Quotes
<p><i>Well-being school ecology provides for extra-curricular activities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• having opportunities to engage in clubs and sports [22]</li> <li>• having opportunities to be active [5]</li> </ul>	<p>“I would have a free dance class for those who want to join.”</p> <p>“Lots of opportunity to play different sports”</p> <p>“Assembly / school gatherings about interesting topics and fun things could make student happier at the school”</p>
<p><i>Well-being school ecology promotes conducive learning environments</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• having good teachers [9]</li> <li>• having opportunities to take specific courses [9]</li> </ul>	<p>“I would have many kinds of music classes, because its nice to step away from physics or chem for a while and just do music”</p> <p>“Offer extra credits to students who would need it”</p> <p>“Classes that are specialized to help students in the future with life skills such as cooking, cleaning, taxes and hands on skills like taking care of the school grounds and building or repairing.”</p>

<p><i>Well-being school ecology offers supportive relational surrounding: diversity and kindness, care and respect</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• experiencing diversity [10]</li> <li>• experiencing kindness / care / respect [10]</li> </ul>	<p>“Have people who can help students and know how to deal with them and understand their background”</p> <p>“I would create a school with a nice, healthy environment, always surrounded by nice and kind-hearted teachers &amp; students.”</p> <p>“I want the school to be a happy place where no one feels left out or sad. I do not want anyone to feel like they don’t belong here.”</p>
<p><i>Well-being school ecology provides a surrounding supportive of students’ mental health: safe school with opportunities to relax</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feeling safe [5]</li> <li>• having opportunities to relax [5]</li> </ul>	<p>“Meditation class: Meditation is good for us in many aspects of our body, it relaxes your mind and body and even affects your brain. So I think we should have meditation class once a week, so we can know how to meditate properly.”</p> <p>“First I would want to make sure that every student has a place where they come to feel safe and be with their friends. For me this is the band room because I know I can always find my friends there before school, at lunch and after school.</p>
<p><i>Well-being school ecology offers choice to students</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• having choice [6]</li> </ul>	<p>“Give a variety of different courses for their interest”</p> <p>“Wide choices of courses. Learning about something you find interesting helps a lot.”</p>
<p><i>Well-being school ecology offers access to support resources</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• having counsellors [5]</li> </ul>	<p>“Good guidance councillors who have experience in the past”</p> <p>“More support such as counsellors so that there is more of an opportunity to go and get individual help.”</p>

**Interviews**

Table 4 provides an overview of the sub-themes that arose in at least two different interviews and the major themes clustering sets of sub-themes. The next section integrates these findings from the interviews with those from the survey reported in Table 3.

**TABLE 4. Thematic Interview Responses to the Main Interview Question of What Students Consider a School Ecology that Supports Students’ Well-Being to Look Like**

<p><i>Architecture and physical space as part of the well-being ecology</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• school building provides bright and natural light, spacious hallways, open spaces, good ventilation, and varied colors</li> <li>• school is small in size</li> <li>• physical space is used such that there are clean classrooms and a clean cafeteria, organized classrooms, no vandalism</li> </ul>
--

## Students' Understanding of Student Well-Being: A Case Study

<p><i>Well-being school ecology provides for extra-curricular activities</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• school provides opportunities for extra-curricular activities: sports for a sense of belonging; sports for promoting team and school spirit; safe and supervised hang-out space; student clubs</li><li>• access to and choice in curricula and extra-curricular activities are provided: a variety of sports and clubs</li></ul>
<p><i>Well-being school ecology supports students' future orientation: career and life</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• school provides learning opportunities important for students' future careers: community networking; field trips to deepen subject learning; expanding career horizon; career skills</li><li>• school provides learning opportunities to develop everyday life skills</li></ul>
<p><i>Well-being school ecology provides well-being curriculum / content: mental health, problem solving, social skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• school curriculum provides lessons in mental health literacy: mental health classes; mental health topics integrated into a variety of subjects; healthy living; perseverance; stress management</li><li>• school curriculum provides lessons on problem solving and decision making</li><li>• school curriculum provides opportunities to develop social skills to be able to support each other</li></ul>
<p><i>Well-being school ecology promotes conducive learning environments</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• school provides learning-conducive classroom environment: supportive and enjoyable environments; use of team-work and interactive activities; use of flexible and student-oriented pedagogy; provision of breaks; smaller class-size; adequate learning environment for each student; autonomy</li><li>• teachers have positive attitudes / dispositions: student-attuned and caring teachers; teachers connect emotionally with students; trusting teachers; teachers are well themselves; good teacher-student relationships</li><li>• there are positive peer relationships: supporting peers; no bullying; goodwill on part of one's peers</li><li>• access to and choice in curricular activities are provided: a variety of courses, subjects, and programs</li></ul>
<p><i>Well-being school ecology offers access to support resources</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• school provides learning and counselling support: extra help by teachers; peer tutoring; beneficial seating arrangement in class; learning resources (computers and books); counselling and peer counselling support</li></ul>

### Students' Views on School Ecologies that Support Students' Well-being

The second research question — and the corresponding survey and interview questions — inquired into participating students' views on features of a school's ecology that would *support* students' well-being. As we have seen, in response to the first research question, students suggested that certain qualities of a school's ecology are *conceptually* implicated in their understanding of their well-being. The difference is that the responses to the second research question are empirical claims that students make about an environment that supports students' well-

being, while responses to the first research question involving school ecological qualities are part of how the students understand what it means to flourish as a student.

Students' views on school ecologies that support students' well-being can be clustered into four dimensions: physical surrounding; human surrounding; extra-curricular engagement; and curricular engagement. Students identified a number of characteristics of a well-being school ecology for each of the four dimensions, which are represented in Table 5.

TABLE 5. *Characteristics of the Four Dimensions of School Well-Being Ecology*

<i>Dimensions of school ecology</i>		<i>Characteristics of a well-being school ecology</i>
<i>surroundings</i>	<i>physical</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Architecture and physical space are part of the well-being ecology</li> <li>• Well-being school ecology provides a surrounding supportive of students' mental health: safe school with opportunities to relax</li> </ul>
	<i>human</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Well-being school ecology offers supportive relational surrounding: diversity and kindness, care and respect</li> <li>• Well-being school ecology offers access to support resources</li> </ul>
<i>engagement</i>	<i>extra-curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Well-being school ecology provides for extra-curricular activities</li> <li>• Well-being school ecology offers choice to students</li> </ul>
	<i>curricular</i>	<p><i>Learning context</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Well-being school ecology promotes conducive learning environments</li> <li>• Well-being school ecology offers access to support resources</li> <li>• Well-being school ecology offers choice to students</li> </ul> <p><i>Curriculum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Well-being school ecology supports students' future orientation: career and life</li> <li>• Well-being school ecology provides well-being curriculum / content: mental health, problem solving, social skills</li> </ul>

WELL-BEING CAPABILITIES TO BE DEVELOPED IN SCHOOL

Survey

Tables 6 and 7 provide an overview of the themes and their sub-themes and the number of participants who provided a response that fit the respective sub-theme. While capabilities are different from skills, participants often used the term “skills” in their responses to this survey question. The presented findings reflect students’ choice of terminology.

**TABLE 6. Thematic Survey Responses on What Well-Being Capabilities Schools Should Help Students Develop to Flourish as Students**

Themes	Exemplifying Student Quotes
<p><i>Social skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capabilities in caring and respecting of others [19]</li> <li>• communication skills [11]</li> <li>• relationship / interpersonal skills [7]</li> <li>• social skills (general) [6]</li> </ul>	<p>“How to relate to others”</p> <p>“Making friends”</p> <p>“Not being afraid of talking”</p> <p>“Treat others the way you would like others to treat you”</p> <p>“Respect and care about each other”</p> <p>“Empathy and being able to resolve conflict”</p>
<p><i>Daily life skills (excluding social skills)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reading, writing and numeracy skills [15]</li> <li>• organization / study skills [8]</li> <li>• skills for daily living [6]</li> <li>• time management skills [5]</li> </ul>	<p>“Learning how to learn and organization of thoughts”</p> <p>“Daily lifestyle activities: punctuality, cooking and cleaning”</p>
<p><i>Health capabilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capabilities linked to being mentally well / healthy [15]</li> <li>• capabilities linked to being physically well / healthy [7]</li> </ul>	<p>“Physical wellness and positivity”</p> <p>“Confidence - it is always important to be confident whatever you are doing”</p>
<p><i>Other capabilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• being creative / being a problem solver [5]</li> <li>• being knowledgeable [5]</li> </ul>	<p>“Learn knowledge about school subjects”</p> <p>“The ability to create and think of new ideas”</p>

TABLE 7. *Thematic Survey Responses on What Well-Being Capabilities Schools Should Help Students Develop to Flourish as Adults*

Themes	Exemplifying Student Quotes
<p><i>Social skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• communication skills [15]</li> <li>• capabilities in caring and respecting others [8]</li> <li>• social skills (general) [5]</li> <li>• relationship / interpersonal skills [5]</li> </ul>	<p>“Good social skills. Doing well in a career or relationship is nearly impossible when you’re unaware of how to talk to people”</p> <p>“Communication skills, it is important to communicate well in society”</p> <p>“Being fluent in English”</p>
<p><i>Daily life skills (excluding social skills)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skills for daily living [9]</li> <li>• reading, writing and numeracy skills [9]</li> <li>• decision and problem-solving skills [5]</li> </ul>	<p>“Be a responsible person”</p> <p>“Money management”</p> <p>“Real-world applications knowing how to cook, clean, do taxes, is very important in adult life.”</p>
<p><i>Career-related capabilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ability to get / find a (good) job [10]</li> <li>• being hard working [5]</li> </ul>	<p>“They would get a good job for their skills”</p> <p>“Obtaining a degree and obtaining a job”</p> <p>“Being able to support yourself and get a job”</p>
<p><i>Health capabilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capabilities linked to being mentally well / healthy [9]</li> </ul>	<p>“Managing and maintaining good mental health”</p>
<p><i>Other capabilities</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• being responsible [5]</li> <li>• capabilities linked to finding “important things in life” [5]</li> </ul>	<p>“Explain, teach, talk about life after high school”</p> <p>“Decision making”</p>

### Interviews

The following is a list of students’ responses to the thematic interviews on the question of what capabilities schools help student develop to flourish as both students and adults. In the interviews, students did not differentiate between capabilities needed *only* as students, and capabilities *only* as adults.

#### Capabilities:

- to communicate well with others;
- to relate to, engage well, and work well with other people (people skills);
- to work intelligently with one’s emotions;
- to be self-directed;
- to manage one’s time; and
- to self-improve.

### Students' Views on Well-being Capabilities for Schools to Develop in Students

The survey findings suggest that the capabilities that schools should help students develop to flourish as students fall overwhelmingly into the category of daily life skills. Among those, the most prominent are social skills. This finding also holds true for the capabilities that students said should be developed in schools to help students flourish as adults. Indeed, with one exception, students did not distinguish between capabilities schools should develop in students for them to flourish as students, and those schools should develop in students for them to flourish as adults. The one exception is the development of career-related capabilities, which of course are not relevant for students to flourish as students. However, students gave far more weight to daily life skills development than to career-related capabilities. The interview findings complemented some aspects of the survey findings in terms of specific capabilities, but they did not add anything substantial to the survey findings.

## DISCUSSION

Our study aimed to understand how students themselves understand “student well-being”, what a school ecology that is supportive of student well-being looks like, and what capabilities schools should develop to support the well-being of students as students as well as future adults. In this section we discuss what our findings mean in light of already existing research.

## CONCEPTUALIZING STUDENT WELL-BEING

Figure 1 summarizes the experiences and qualities that the high school students who participated in the study identified as characteristics of flourishing, i.e. their understanding of what *student well-being* means to them.

### Positive School Environment

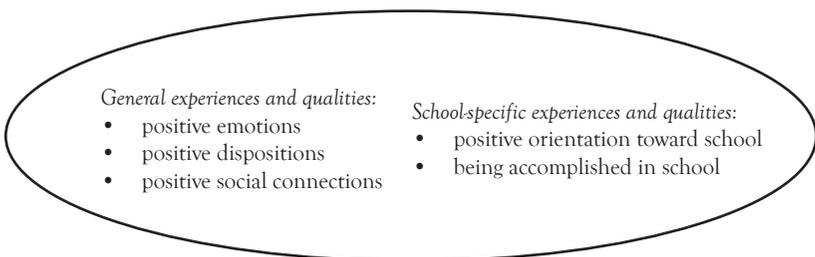


FIGURE 1. *Conceptualizing student well-being*

The general characteristics of student well-being in Figure 1 concur with findings in previous studies on how children or students understand well-being. Positive emotions in Figure 1, enjoying life, and being happy are identified in Bharara et al.'s (2019) study; positive dispositions in Figure 1, and being kind / helpful

are also identified in Bharara et al.'s (2019) study; positive social connections in Figure 1 and interpersonal relationships are identified in González-Carrasco et al.'s (2019) study; positive orientations toward school in Figure 1, being happy at school, and getting good grades are also identified in González-Carrasco et al.'s (2019) study. While general characteristics of child / student well-being vary across studies, there is clear overlap among characteristics. While each characteristic presented in Figure 1 is not new in research literature, as a whole, Figure 1 combined with the details presented in the findings section of this paper provide a unique set of characteristics. This set reflects a contextual-specific understanding of what student well-being means to these students. It complements the contextual-specific findings in other studies.

Our study supports Bharara et al.'s (2019) important finding that children's understanding of well-being includes characteristics that generally cannot be found in researcher-based models of child well-being, like being kind / helpful ("being empathic / respectful" in our study), feeling safe ("being in a safe school" in our study), and being happy ("being cheerful"; "being happy in and enjoying school" in our study). These observations strengthen the case for the first theoretical assumption that we have made, namely that children's / students' perspectives on well-being matter for different, important reasons, one of which is that they are the best informant on what it is like to be a child / student.

### SCHOOL ECOLOGY FOR STUDENTS' WELL-BEING

Based on students' responses, Figure 1 can be expanded into Figure 2 to include those categorical characteristics that participants identified as central to a positive school environment that supports student well-being. Table 5 shows students' rich understanding of diverse ecological features that support student well-being.

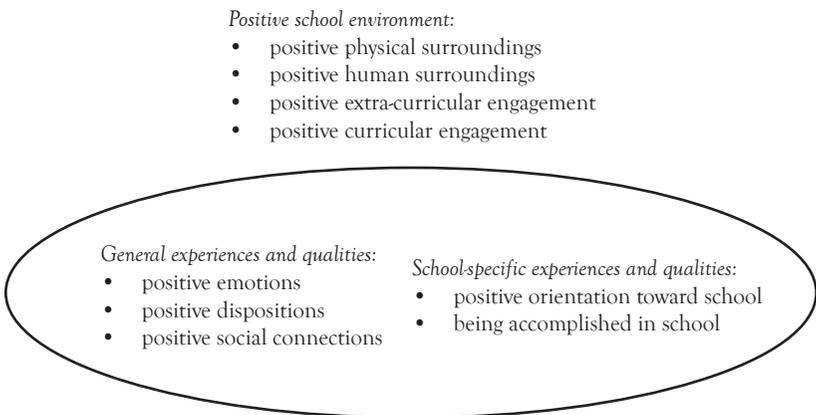


FIGURE 2. Conceptualizing student well-being within a supportive school ecology

As introduced above, the UNCRC articulates expectations of those holding power over and responsible for children to provide a developmental ecology that is supportive of children's well-being, while also expanding earlier child rights declarations to include participation rights. Students' collective understanding of the qualities of a school ecology that supports student well-being (see: Table 5) suggests a similarly expansive understanding. On one hand, there is an understanding of a well-being-supportive school ecology that is concerned with safe schools and supportive educators. On the other, we find the understanding that supportive school ecologies provide students with choices. Our study contributes uniquely to this focus on student perceptions of school ecology and its impact on well-being.

### CAPABILITIES DEVELOPMENT FOR WELL-BEING

One of our theoretical starting points was the assumption that having capabilities matters to one's well-being. The richness and extensiveness with which students responded to survey and interview questions on the role of (certain) capabilities in school education demonstrated that and how these capabilities indeed matter to their well-being. Thus, our study complements research that supports the view that a capabilities approach to well-being is relevant to the understanding of children's views on what it means for them to flourish (Biggeri et al., 2006). It also complements the literature that theorizes about the important contributions that the capabilities approach to human well-being can make as a theoretical framework for school educational policy, practice, and purpose (e.g., Robeyns, 2006).

As far as the role that schools have in developing relevant capabilities is concerned, students have specific ideas about what that should be, on which we make two observations. One is that the dominant group of such capabilities are daily life skills, particularly social skills. We claim that this is in opposition to what – at least in Canada – high school education generally focuses on in terms of curricular priorities and resource allocation, instead tending to focus on the dominant academic disciplines / subject areas. The second observation is that, with one exception, the types of capabilities that students identify as those to be developed for students' current well-being are identical with those to be developed for students' future well-being as adults; the one exception is carrier-related capabilities. This suggests that for students, school aims are both future *and* present-oriented. Moreover, what is generally relevant for the future is also relevant for the present and vice versa. This is important to note, given that students cannot draw on direct experience of what it means to live a flourishing life as an adult and that they might have a vague notion of how their life might change as an adult.

## LIMITATIONS

The design of the study limits generalization and transferability of the findings. First, the survey used language that some of the student participants might not be sufficiently familiar with, so some of the respondents might have responded to a different question than the one we intended to pose. However, while not all survey participants took part in the focus-group interviews, interviewers tried to make sure that participants understood the questions in the intended way. Second, limitations from the recruitment process are linked to the relatively small sample size ( $N = 50$  for the survey;  $N = 24$  for the interviews), and also to the facts that no demographical data were collected from participants, with only students from one particular school participating. However, the recruitment process tried to reflect the diversity of the school's student population by recruiting students that attended quite different courses, including one course specifically created for newcomer students.

## CONCLUSION

The well-being of students has become of greater explicit concern to school education in Canada and beyond. In order for this concern to translate into educational policy, practice, and purpose, we need to develop an understanding of what it means for students to flourish (i.e., student well-being). The study presented in this paper contributes to an underexplored approach by inquiring into high school students' perspectives on what it means to flourish as a student, what a school ecology supportive of student well-being looks like, and what well-being capabilities schools should focus on as educational aims.

In our introduction, we suggested that in one respect our study continues the tradition of research inquiring into students' perspectives on school matters affecting them (Wilson & Corbett, 2001). Our study is specifically focused on student well-being. However, findings from research into students' perspectives on school matters align very well with findings in our study. For instance, our findings on students' views on the characteristics of a school ecology that is supportive of well-being align well with findings in studies of students' views on how schools can be improved (Rudduck, 2007). We see our study as "bridging" the two research literatures, thus encouraging continued research within and across fields.

We would like to give the last word in this paper to one of our student interviewees:

I think, like wellbeing is like how you feel about yourself and like, if your confident about what you're doing, and you're, like let's say you find what you're good at and you're doing well in that, it makes you feel better about yourself than, I don't know, trying to do let's say you know someone who is really good at math but you're good at science, and you suck at math, like you can't feel bad about yourself, like if you could just flourish in the courses that you're good at, like it would make you feel better about yourself, just

being like comfortable, with like where you are at school and liking life is like, a big part of being mentally healthy. (B & Y Interview)

## NOTES

1. We are using the term *flourish* (and its derived forms) whenever we need to use a verb (*she flourishes*) or adjective form (*a flourishing life*) to draw on the meaning of the noun “well-being”, since *she is well* and *a well-being life* would not capture the intended meanings.

## ACKNOWLEDGEMENTS

We like to thank the students who participated in the study, the school's administration, and the members of the Mental Health Committee and the study's Steering Committee. Without their support, the study would not have happened. We also would like to acknowledge financial support for this study by the Faculty of Education of the University of Manitoba.

## REFERENCES

- Alberta Education (2009). *Framework for kindergarten to grade 12 wellness education*. <https://education.alberta.ca/wellness-education/wellness-education/>
- The Australian Child Wellbeing Project. (n.d.). [www.australianchildwellbeing.com.au](http://www.australianchildwellbeing.com.au)
- Bagattini, A. & Macleod, C., (2015). *The nature of children's well-being*. Springer.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Bharara, G., Duncan, S., Jarden, A., & Hinckson, E. (2019). A prototype analysis of New Zealand adolescents' conceptualizations of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 1-25. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v9i4.975>
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities: Results of a survey conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development*, 7(1), 59 – 83. <https://doi.org/10.1080/14649880500501179>
- Bourke, L., & Geldens, P. M. (2007). Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research*, 82, 165–187. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9031-0>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.).(2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 541–562. <http://doi.org/10.1007/s10902-008-9108-3>
- Chase, R., Medina, M. F., & Mignone, J. (2012). The life story board: A feasibility study of a visual interview tool for school counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 183–200.
- The Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being. (n.d.). [www.isciweb.org](http://www.isciweb.org)
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the student's perspective: A sourcebook for effective teaching*. Paradigm Publishers.

- Crisp, R. (2013). Well-being. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Winter 2021 ed.) Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/well-being/>
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their wellbeing? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social Indicators Research*, 90, 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9312-x>
- De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104. <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Falkenberg, T. (2014). Making sense of Western approaches to well-being for an educational context. In F. Deer, T. Falkenberg, B. McMillan, & L. Sims (Eds.), *Sustainable well-being: Concepts, issues, and educational practices* (pp. 77–94). Winnipeg, MB: ESWB Press. [www.ESWB-Press.org](http://www.ESWB-Press.org)
- Falkenberg, T., & Krepski, H. (2020). On conceptualizing child well-being: Drawing on disciplinary understandings of childhood. *Canadian Journal of Education*, 43(4), 891–917.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5–29. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>.
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transforming of the 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100–110. <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1>
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- Gheaus, A. (2015). The 'intrinsic goods of childhood' and the just society. In Bagattini, A. & Macleod, C. (Eds.), *The nature of children's well-being* (pp. 35–52). Springer.
- Gheaus, A. (2018). Introduction: Symposium on the nature and value of childhood. *Journal of Applied Philosophy*. 35(S1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/japp.12280>
- González-Carrasco, M., Vaqué, C., Malo, S., Crous, G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A qualitative longitudinal study on the well-being of children and adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9534-7>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Lundy, L. (2014). United Nations Convention on the Rights of the Child and child well-being. In A. Ben-Arieh, R. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 2439–2462). Springer.
- Marchant, M., Heath, M. A., & Miramontes, N. Y. (2012). Merging empiricism and humanism: Role of social validity in the school-wide positive behavior support model. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 221–230. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300712459356>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications.
- Munn, P. (2010). How schools can contribute to pupils' well-being. In C. McAuley & W. Rose (Eds.), *Child well-being: Understanding children's lives* (pp. 91–110). Jessica Kingsley Publishers.
- Nic Gabhainn, S. N., & Sixsmith, J. (2005). *Children's understanding of well-being*. The National Children's Office.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ontario Ministry of Education (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/excellent.html>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>

Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Springer.

Rudduck, J., & Demetriou, H. (2003). Student perspectives and teacher practices: The transformative potential. *McGill Journal of Education*, 38(2), 274-288.

Smyth, J. (2007). Toward the pedagogically engaged school: Listening to student voice as a positive response to Disengagement and 'dropping out'? In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 635-658). Springer.

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2012). Students' and teachers' perspectives on wellbeing in a senior secondary environment. *Journal of Student Wellbeing*, 5(2), 34-67. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/download/738/582>

Stewart-Tufescu, A., Huynh, E., Chase, R., & Mignone, J. (2019). The Life Story Board: A task-oriented research tool to explore children's perspectives of well-being. *Child Indicators Research*, 12(2), 525-543. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9533-8>

Tomlin, P. (2018). Saplings or caterpillars? Trying to understand children's well-being. *Journal of Applied Philosophy*. 35(S1), 29-46. <https://doi.org/10.1111/japp.12204>

Wilson, B. L., & Corbett, D. (2001). *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. State University of New York Press.

THOMAS FALKENBERG is professor in the Faculty of Education of the University of Manitoba. More information about him can be gleaned from [www.ThomasFalkenberg.ca](http://www.ThomasFalkenberg.ca). [Thomas.Falkenberg@umanitoba.ca](mailto:Thomas.Falkenberg@umanitoba.ca)

GRACE UKASOANYA received a Ph.D. from the Counselor Education Program at Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA. She is a Fulbright scholar. She currently teaches in the Counseling Psychology program at the University of Manitoba. Her current research interests are youth wellbeing, dignity-affirming rehabilitation, psychotherapy training and practice and workplace dignity. [Grace.Ukasoanya@umanitoba.ca](mailto:Grace.Ukasoanya@umanitoba.ca)

HEATHER KREPSKI is a faculty member at the University of Winnipeg. Her research focuses on children's well-being/becoming, educational equity, ethics in education, children's autonomy rights, and assessment. [h.krepski@uwinnipeg.ca](mailto:h.krepski@uwinnipeg.ca)

THOMAS FALKENBERG est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université du Manitoba. Plus d'informations sur lui peuvent être glanées à partir de [www.ThomasFalkenberg.ca](http://www.ThomasFalkenberg.ca). [Thomas.Falkenberg@umanitoba.ca](mailto:Thomas.Falkenberg@umanitoba.ca)

GRACE UKASOANYA a obtenu un doctorat du programme Counselor Education à l'Université Michigan State, East Lansing, Michigan, aux États-Unis. Elle est boursière Fulbright. Elle enseigne actuellement au programme de Counselor Education à l'Université du Manitoba. Ses intérêts de recherche actuels sont le bien-être des jeunes, la réadaptation affirmant la dignité, la formation et la pratique de la psychothérapie et de la dignité au travail. [Grace.Ukasoanya@umanitoba.ca](mailto:Grace.Ukasoanya@umanitoba.ca)

HEATHER KREPSKI est membre de la faculté de l'Université de Winnipeg. Ses recherches portent sur le bien-être/devenir des enfants, l'équité en matière d'éducation, l'éthique en éducation, les droits à l'autonomie des enfants et l'évaluation scolaire. [h.krepski@uwinnipeg.ca](mailto:h.krepski@uwinnipeg.ca)

# L'APPROPRIATION DES PRINCIPES DE FLEXIBILITÉ DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSELLE : UNE ÉTUDE DE CAS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS *Université de Saint-Boniface*

NADIA ROUSSEAU *Université du Québec à Trois-Rivières*

BRIGITTE STANKE *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** En contexte universitaire québécois, la diversification de la population étudiante soulève plusieurs défis. L'organisation actuelle des services répond uniquement aux étudiants ayant un diagnostic par la mise en place d'interventions individualisées. La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle apparaît comme une piste de solution avantageuse puisqu'elle soutient la prise en compte de cette diversité autrement que par un diagnostic. Cette étude de cas réalisée auprès de professeurs ou de chargés de cours en contexte universitaire québécois vise à mieux comprendre le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle. Les résultats décrivent cette démarche d'appropriation et ce que les participantes comprennent de la pédagogie universelle.

## THE APPROPRIATION OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING FLEXIBILITY PRINCIPLES: A CASE STUDY IN THE QUEBEC UNIVERSITY CONTEXT

**ABSTRACT.** In the Quebec university context, the diversification of the student population raises several challenges. In their current organization, services only respond to the needs of students with a diagnosis through the implementation of individualized interventions. The implementation of the principles of Universal Design for Learning appears to be an advantageous solution since the principles can take into account this diversity other than through a diagnosis. This case study conducted with professors and lecturers in the Quebec university context aims to better understand the process of appropriating the Universal Design for Learning principles. The results describe the appropriation process and what participants understand about Universal Design for Learning.

**A**vec la démocratisation du système d'éducation québécois, les universités ont été confrontées à une diversification de leur effectif étudiant (Vagneux et Girard, 2014). Les étudiants postsecondaires sont d'origines culturelles variées et ont des cheminements scolaires plus atypiques (Duchaine et coll., 2013). Étant plus hétérogène, la population étudiante amène certains défis, tant pour les étudiants que pour les universités : « de nouveaux groupes viennent

s'ajouter, demandant à l'université d'assumer des responsabilités particulières en matière d'accueil, d'intégration et de formation » (Réseau de l'Université du Québec [UQ], 2012, p. 8). Parmi ces groupes, on note les étudiants étrangers, les étudiants autochtones, les étudiants en situation de handicap et les étudiants de première génération<sup>1</sup>. Ces étudiants, comme tous les autres, rencontrent des difficultés variées qui nécessitent l'accès à des services spécialisés et des mesures d'aide diversifiées (Duchaine et coll., 2013). Les défis rattachés à cette diversification des étudiants sont un véritable enjeu (Macé et Landry, 2012) qui force les universités à modifier leurs façons de faire (UQ, 2012) et à redéfinir leur offre de services. Elles s'en trouvent ébranlées (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013) et disposent de peu d'outils pour identifier efficacement les besoins éducatifs de tous les étudiants et pour mettre en place les services spécialisés nécessaires à leur réussite (Macé et Landry, 2012). Vagneux et Girard (2014) font ressortir que l'offre actuelle de services correspond à la perspective médicale du handicap (Ducharme et Montminy, 2015). Cette perspective met de l'avant la nécessité d'obtenir l'attestation d'un diagnostic (AuCoin et Vienneau, 2015) pour recevoir de l'aide en s'identifiant auprès des services d'aide aux étudiants en situation de handicap (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2010). Bien que la limitation ne soit pas l'unique source des difficultés des apprenants, les universités utilisent l'obligation d'une attestation médicale pour l'octroi des services, car elle est étroitement associée à leur financement. Ce faisant, « c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de demander l'aide nécessaire pour que soient adaptés les services éducatifs à sa condition et de démontrer l'authenticité de son handicap » (Ducharme et Montminy, 2012, p. 184). Les services d'aide aux étudiants en situation de handicap ne desservent que les étudiants qui ont fourni une preuve médicale de leurs limitations (CREPUQ, 2010). Aucune mesure d'aide n'est offerte aux étudiants qui n'ont pas de diagnostic et plusieurs se retrouvent donc sans services (Vagneux et Girard, 2014), malgré leur besoin de soutien, ce qui compromet leur réussite (Scott et coll., 2003).

Dans ce contexte, où l'attestation diagnostique est obligatoire pour avoir accès à des services spécialisés, on assiste à une hausse des demandes d'accommodements individualisés (Ducharme et Montminy, 2015). Cette hausse devient difficile à gérer lorsque vient le temps d'aménager la norme générale pour tenir compte des besoins éducatifs de tous les étudiants, incluant ceux ayant un diagnostic, et pour leur offrir des chances égales de réussir (Ducharme et Montminy, 2015). Les professeurs se retrouvent dans une posture d'adaptation, où ils traitent chaque étudiant en situation de handicap de manière individuelle, ce qui a pour effet d'alourdir leur tâche compte tenu de l'augmentation du nombre d'étudiants à accompagner (Dauphinais, 2015). Scott et coll. (2003) précisent que le recours à des services spécialisés n'est pas à lui seul suffisant pour assurer des apprentissages de qualité. Un questionnement sur des façons de faire qui permettraient de répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'étudiants sans pour autant

alourdir la tâche des professeurs apparaît tout à fait à propos (Scott et coll., 2003). Certaines universités se questionnent sur de nouvelles pratiques pour tenter de répondre à la diversité des étudiants (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRST], 2013). Leurs réflexions ont toutes un point en commun : l'organisation des services devrait passer d'une approche individualisée à une approche collective (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2013). Pour y arriver, il faudrait diminuer l'attention portée aux handicaps pour se centrer sur une diversité de besoins éducatifs partagés par une diversité d'étudiants (MESRST, 2013), en passant d'une perspective médicale du handicap à une conception plus sociale de ce dernier. Ducharme et Montminy (2015) recommandent aux universités de « prendre appui sur le concept d'accessibilité universelle pour développer des pratiques éducatives qui soient le plus inclusives possible » (p. 49). Dans ce contexte, la pédagogie universelle (PU) en tant qu'approche inclusive apparaît comme une piste de solution intéressante (Vagneux et Girard, 2014). L'inclusion scolaire repose sur une philosophie préconisant la participation pleine et entière de tous les apprenants, sans égard à leur handicap (Vienneau, 2006). La PU, en centrant son attention sur l'environnement d'apprentissage (Meyer et coll., 2014), correspond à ces caractéristiques et s'éloigne de la perspective médicale actuelle pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenants (Scott et coll., 2003). Elle permettrait aux universités d'offrir un milieu d'apprentissage plus ouvert et enclin à accueillir une diversité d'étudiants (Ducharme et Montminy, 2015). La PU propose une expérience d'apprentissage positive en offrant plus de flexibilité dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage (Meyer et coll., 2014). Elle est définie par Rousseau et coll. (2015) comme « un type de pédagogie reposant sur l'actualisation de l'inclusion par l'outillage médiatique et technologique facilitant toutes les étapes de l'apprentissage de tous les élèves » (p. 500). Elle apparaît comme une approche inclusive offrant la possibilité à tous de révéler leur plein potentiel et comme un outil prometteur pour enseigner à une diversité d'étudiants (Meyer et coll., 2014). Il apparaît que la perspective médicale du handicap est restrictive et qu'il convient de tendre vers une conception plus sociale du handicap, où l'attention portée aux besoins éducatifs des étudiants prévaut sur leur condition médicale. En contexte inclusif, comme l'attention est centrée sur l'unicité de chaque étudiant (Vienneau, 2006), il ne serait plus nécessaire de présenter un diagnostic pour avoir accès à des services. La PU peut alors être vue comme un outil pour faciliter la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Scott et coll., 2003; Vienneau, 2006). C'est dans ce contexte que cette étude de cas vise à répondre à la question suivante : comment se vit l'appropriation de la PU comme pratique plus inclusive en contexte universitaire québécois?

## CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour mieux appréhender cette question de recherche, il importe de bien circonscrire ce que l'on entend par *diversité* et d'explorer les représentations tantôt médicales, tantôt sociales de cette diversité.

### *Une diversité d'apprenants*

Le concept de diversité en éducation devrait être plus qu'une considération sur la capacité d'apprendre (Prud'homme, 2007). Elle devrait en effet tenir compte de tous les aspects de l'individu et ne pas faire référence uniquement aux personnes qui ont des besoins éducatifs particuliers ni aux différences culturelles ou linguistiques (Katz, 2013). La diversité considère les caractéristiques propres à chaque apprenant pour mieux répondre aux obstacles à leur apprentissage (Bergeron et coll., 2014). Elle s'intéresse à tous les individus, à leur personnalité, leur culture, leur langue, leur structure familiale, ainsi qu'à leur style d'apprentissage. Toutes ces composantes déterminent aussi la diversité des étudiants (Katz, 2013). La définition proposée par Prud'homme (2007), soit « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (p. 34) prend en compte cette individualité. La diversité peut aussi apparaître par l'expression d'un besoin, d'un goût, d'une difficulté, d'un intérêt ou d'un choix (Prud'homme et coll., 2011). C'est selon cette définition englobante de la diversité qu'il faut réellement considérer tous les apprenants qui composent la classe.

### *Le continuum de la perspective médicale du handicap — perspective sociale du handicap*

La perspective médicale du handicap conçoit la source du handicap comme un problème individuel et médical (Chappell, 1992). Le handicap est un attribut de la personne ou une caractéristique intrinsèque qui doit être palliée, modifiée ou adaptée (Tremblay et Loiselle, 2016) par une intervention, ou des soins de santé devant être prescrits pour lui permettre de s'adapter aux standards sociaux (Organisation mondiale de la santé, 2001; Wolfensberger, 1972). Le handicap est vécu comme une expérience négative pour la personne concernée, puisqu'il cause des difficultés à accomplir les tâches quotidiennes et mène parfois à l'exclusion (Oliver, 1999). Le fait que le handicap soit vu comme un problème individuel est critiqué par plusieurs auteurs (Chappell, 1992; Oliver et Barnes, 2012). Ces critiques portent sur le fait que les individus considérés comme handicapés vivent une tragédie personnelle les empêchant de fonctionner comme les autres et seule une intervention médicale peut la résorber (Oliver et Barnes, 2012). Selon Oliver (1999), le handicap est un produit social imposé par les standards sociaux que tous ne peuvent atteindre. Tremblay et Loiselle (2016) avancent que la perspective médicale du handicap est un modèle fonctionnaliste ne remettant pas en question la norme qui demeure inchangée, ayant pour conséquence de forcer les individus à se conformer à la norme. Dès lors, ce sont eux le problème et non la société. Le handicap est déterminé par l'incapacité d'un individu à réaliser les activités courantes selon les attentes sociétales (Oliver et Barnes, 2012) sans tenir compte des facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). Ces critiques sont le point de départ de la perspective sociale du handicap, avec l'idée que la

société moderne s'avère incapable de reconnaître et d'accommoder la diversité humaine (Oliver et Barnes, 2012). Cette perspective cherche à dissocier le handicap de l'individu et à l'associer à l'environnement social, politique et économique dans lequel il évolue (Tremblay et Loiselle, 2016). Ainsi, une personne devient handicapée seulement lorsqu'elle est devant une barrière sociale (Mole, 2013). Le handicap réside dans les difficultés de la société à répondre aux besoins des personnes touchées (Albrecht et coll., 2001). Cette perspective vise à diminuer les barrières sociales pour favoriser une expérience sociale positive (Mole, 2013) et propose un cadre de référence intéressant pour valoriser l'égalité et les droits des personnes en situation de handicap (Albert, 2004). Cette conception reconnaît que le handicap n'est pas la seule composante à considérer pour assurer une pleine participation de tous. Le handicap correspond à une limitation dans les opportunités de participer à la vie sociale en raison de barrières physiques ou sociales (Albrecht et coll., 2001). Il est tributaire de l'interaction avec plusieurs facteurs environnementaux et individuels. Afin de valoriser la pleine participation, il devient pertinent d'évoquer un design universel pour penser un environnement accessible à tous (Albrecht et coll., 2001).

### *La pédagogie universelle*

En contexte de conception sociale du handicap, la PU devient une alternative intéressante et reconnue par plusieurs auteurs américains (Meyer et coll., 2014; Rappolt-Schlichtmann et coll., 2012) et canadiens (Belleau, 2015; Bergeron et coll., 2011). La PU émerge à la fin des années 90 (Rose et Meyer, 2002) et vise à répondre à deux défis de l'éducation contemporaine : l'enseignement à une population étudiante diversifiée et le maintien de standards élevés (Meyer et coll., 2014). Elle vise à procurer des opportunités variées favorisant un apprentissage en profondeur dans un curriculum offrant de la flexibilité autour du matériel, des méthodes d'enseignement et des évaluations (Rappolt-Schlichtmann et coll., 2012). Elle s'appuie sur les découvertes récentes en neurosciences et s'inspire des recherches actuelles sur l'apprentissage (Fisher et Bidell, 2006; Immordino-Yang, 2012; Meyer et coll., 2014). La PU, une approche multidisciplinaire, propose trois principes de flexibilité pédagogique : a) offrir divers moyens d'engagement, b) offrir divers moyens de représentation, et c) offrir divers moyens d'action et d'expression (Meyer et coll., 2014). Ces principes offrent des moyens concrets aux enseignants de diversifier leur pratique pédagogique. Ils permettent d'envisager une multitude de modalités apparaissant aux apprenants comme des possibilités d'apprendre selon leurs besoins, voire leurs préférences, en favorisant leur engagement et leur motivation. La PU constitue une approche collective (Center of Applied Special Technology, 2011) et proactive (Burgstahler, 2015), car elle rend l'apprentissage accessible à un plus grand nombre, tout en réduisant la nécessité d'offrir des accommodements individuels. Le Tableau 1 présente les lignes directrices associées à ces principes.

TABLEAU 1. Synthèse des lignes directrices associées aux principes de flexibilité de la PU [traduction libre] (Meyer et coll., 2014)

Principes de flexibilité	Lignes directrices
1. Offrir divers moyens d'engagement	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 1.1. les champs d'intérêt 1.2. l'effort et la persévérance 1.3. l'autorégulation
2. Offrir divers moyens de représentation	Offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure : 2.1. représentation de l'information 2.2. compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles 2.3. compréhension de la matière
3. Offrir divers moyens d'action et d'expression	Offrir diverses possibilités pour favoriser : 3.1. la mise en action 3.2. l'expression et la communication 3.3. la mobilisation des fonctions exécutives

Le premier principe s'intéresse au « pourquoi » de l'apprentissage, c'est-à-dire à la motivation et à l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages (Meyer et coll., 2014). Le second principe s'attarde au « quoi », soit à l'objet d'apprentissage et à la façon dont il est présenté (Coyne et coll., 2009). Le troisième principe concerne le « comment », soit les stratégies utilisées par les apprenants pour réaliser des apprentissages, réinvestir leurs connaissances ou les transférer (Meyer et coll., 2014). Ces principes doivent être considérés dans toutes les disciplines enseignées, peu importe l'ordre d'enseignement, dans la mesure où l'enseignant arrive à nommer clairement les compétences à développer de même que les objectifs à atteindre (Meyer et coll., 2014). Comme outil concret accompagnant le processus de planification en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU, le modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) propose quatre étapes : 1) l'identification des objectifs et des exigences à atteindre; 2) l'analyse des pratiques actuelles par l'identification des méthodes, du matériel, des évaluations et des barrières potentielles aux apprentissages; 3) la réflexion liée à la future mise en œuvre des trois principes de flexibilité; ainsi que 4) la mise en œuvre selon ce qui a été planifié et l'amorce d'une réflexion sur ce qui a été fait. Ce processus est cyclique et demande un réajustement constant (Meo, 2008). La PU propose une expérience d'apprentissage positive et efficace, puisque plus flexible, tout en permettant aux apprenants d'être activement engagés dans leurs apprentissages (Meyer et coll., 2014). Plusieurs avantages en découlent, comme le sentiment de se sentir mieux outillés chez les professeurs, l'amélioration de l'apprentissage de tous les étudiants et l'augmentation de leur motivation (Bergeron et coll., 2011). Pour répondre aux besoins éducatifs variés d'une diversité d'apprenants en contexte universitaire, la présente étude de cas

visé à répondre à l'objectif suivant : décrire la façon dont des professeurs ou des chargés de cours universitaires s'approprient les principes de flexibilité de la PU.

## MÉTHODE

L'étude de cas apparaît comme une méthodologie appropriée, car elle a pour objectif de mieux comprendre et de décrire un processus actuel (Beaudry et Miller, 2016). Ce projet s'inscrit dans le paradigme qualitatif interprétatif défini par Anadón (2006) en s'intéressant à la compréhension des significations que les individus donnent à leur expérience du processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU.

### *Participant*

Les seize universitaires participantes sont issues d'un projet de Rousseau et coll. (2016). Elles proviennent de huit départements d'une université québécoise et ont formé neuf équipes (une par département et deux dans un de ces départements) de travail pour la co-construction d'un répertoire de pratiques. De ces participantes, six ont accepté de prendre part à des entrevues semi-dirigées (quatre professeures et deux chargées de cours) visant à mieux comprendre leur processus d'appropriation de la PU. De ces six participantes, l'une a moins de 5 années d'expérience en enseignement au postsecondaire, 4 ont entre 5 et 10 ans, et une en a plus de 10. Quatre de ces participantes ont une formation initiale en enseignement et deux ont une formation spécifique à la discipline qu'elles enseignent.

### *Déroulement*

Les cinq rencontres du projet de Rousseau et coll. (2016) visaient la co-construction, par un groupe de professeurs ou de chargés de cours, d'un répertoire de pratiques illustrant les principes de flexibilité de la PU. La première rencontre visait l'exploration des défis associés à la réussite d'une diversité d'étudiants universitaires et le développement d'une connaissance commune de la PU. Trois autres rencontres ont permis de créer le répertoire par l'appropriation des principes de la PU lors des échanges en équipes de travail et en grand groupe de même que d'activités de planification inspirées du modèle *Planning for All Learners* (Center for Applied Special Technology, 2011). La dernière rencontre a permis la révision et la bonification du répertoire. Pour la présente étude de cas, ayant obtenu une approbation du Comité de la recherche avec des êtres humains (CER-16-222-07.04) de l'université participante – distincte du projet de Rousseau et coll. (2016) – six participantes ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur leur expérience d'appropriation à la suite des rencontres de co-construction.

### *Outils de collecte de données*

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés, dont le verbatim des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques, les différents documents utilisés par les participantes et une entrevue semi-dirigée individuelle. Les enregistrements audios des rencontres de co-construction ont été transcrits pour mieux comprendre l'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Les notes manuscrites prises par les participantes durant les rencontres, le répertoire de pratiques et un journal de recherche ont été utilisés pour compléter les informations contenues dans les verbatim. L'utilisation de plusieurs outils de collecte de données a contribué à la validité de la recherche en amenant le chercheur à trianguler les données (Cohen et coll., 2013). L'entrevue individuelle semi-dirigée, enregistrée puis transcrite sous forme de verbatim, a servi à approfondir la compréhension du processus d'appropriation des participantes à l'aide de huit questions portant sur leur intérêt pour la PU, leur démarche d'appropriation, le processus d'approfondissement de leurs connaissances et la contribution du projet à leur développement professionnel. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013) avec le logiciel Atlas-ti a été effectuée pour les verbatim des rencontres de co-construction et les entrevues semi-dirigées par la chercheuse.

### RÉSULTATS

Les résultats globaux issus de l'analyse des outils de collecte de données (1165 unités de sens [u.s.]) permettent de porter une attention particulière au processus d'appropriation de la PU par les participantes.

#### *Le point de départ du processus d'appropriation (40 u.s.)*

Lors des entrevues semi-dirigées ou des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques, le discours des participantes fait ressortir leur intérêt à mieux enseigner aux étudiants différents, et peu d'entre elles indiquent que les étudiants en situation de handicap constituent un phénomène nouveau dans leur salle de classe. L'une d'elles précise : « au début quand j'enseignais, y'avait pas d'étudiants en situation de handicap, maintenant oui » (ESD1 : 19). Leur discours fait aussi état que, pour la plupart, elles ont des connaissances de base quant à la PU : « la PU, ça fait partie de ce que je travaille » (ESD2 : 2). Elles précisent avoir une formation initiale en enseignement. Leur discours laisse transparaître une certaine ouverture à la différence et un désir d'approfondir les concepts associés aux principes de flexibilité de la PU. L'une d'entre elles précise : « j'ai un intérêt aussi d'aller en apprendre davantage pour alimenter nos réflexions dans ce que nous autres on fait dans nos milieux scolaires » (ESD2 : 6).

### *La démarche d'appropriation (163 u.s.)*

Malgré le fait que les participantes ne décrivent pas clairement les étapes de leur démarche d'appropriation, les résultats présentés ici visent à décrire cette démarche marquée par quatre éléments : les échanges informels, la continuité du processus, la flexibilité de ce dernier et la réflexion.

D'abord, les participantes indiquent que leur processus s'est effectué à partir d'échanges informels avec des collègues sur leurs choix pédagogiques ou leurs craintes en lien avec les principes de flexibilité de la PU. Par exemple, « on a fait beaucoup de travail à quatre. On a réfléchi à comment le cours est découpé, les principaux concepts, les principales difficultés, les principaux obstacles » (ESD1 : 22).

Ensuite, les participantes signalent que l'appropriation est un processus continu et qu'elles se sont approprié les principes de flexibilité à un rythme différent. L'une d'elles mentionne : « c'est un processus qui s'est étendu, sur dix années, pis qui n'est certainement pas terminé » (ESD1 : 96). Certaines indiquent avoir eu peu de difficultés, alors que d'autres précisent que leur processus est incomplet. Une participante mentionne : « est-ce que je me suis approprié les concepts? Je pense pas, vraiment pas assez à mon goût en tout cas » (ESD2 : 40). Le rythme d'appropriation des participantes est aussi marqué par la nécessité d'appliquer à même leur cours les différents concepts associés à la PU pour arriver à bien les comprendre, et de se laisser le droit à l'erreur.

Finalement, la démarche d'appropriation des participantes se caractérise par plusieurs réflexions. Parmi ces dernières, on note celles sur les différentes options à proposer aux étudiants en salle de classe pour que les activités pédagogiques s'inscrivent en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Cela tient compte de différentes adaptations ou de changements à apporter au cours et des choix pédagogiques à faire. Par exemple, « y'a des éléments que j'avais prévu là-dedans que j'ai réintégré dans le cours, mais si j'avais pas fait cette démarche-là j'aurais pas changé le cours en fonction de ça » (ESD3 : 17). Le discours des participantes sous-tend l'intérêt de réfléchir aux différents obstacles à l'apprentissage rencontrés par les apprenants en salle de classe et la façon dont les principes de la flexibilité de la PU pourraient contribuer à les diminuer. Leurs réflexions tiennent compte de l'identification des besoins des étudiants et de la recherche de moyens concrets pour y répondre. L'atteinte des exigences du cours, les moyens concrets à responsabiliser les étudiants et à les rendre actifs dans leur processus d'apprentissage, ainsi que la nécessité de bien les préparer au marché du travail sont aussi des réflexions abordées par les participantes. L'une d'elles précise : « l'étudiant doit être responsable de ses apprentissages, pis il doit prendre ses responsabilités, on veut pas, non plus anticiper tous leurs besoins » (ESD2 : 19).

### *L'amorce du processus de planification (931 u.s.)*

Les résultats issus des rencontres de co-construction du répertoire de pratiques et des entrevues semi-dirigées font ressortir une démarche de planification amorcée en cinq temps.

Leur discours dénote le souci de brosser un portrait pédagogique factuel. Elles présentent le fonctionnement actuel de leur cours et le contexte dans lequel il est enseigné. Par exemple, « ce cours demande aux étudiants d'expérimenter, en contexte réel ou simulé, l'intervention de groupe » (RP3 : 54).

Leur discours brosse aussi un portrait de leurs étudiants en mentionnant une pluralité de besoins éducatifs. Ce sont les besoins reliés à la rétroaction, à la pratique ou à la réalisation d'exercices et aux méthodes de travail qui sont les plus nommés. L'une d'elles mentionne : « considérant que les étudiants en sont à leur première session universitaire, j'anticipe qu'ils auront besoin d'être guidés, encadrés, rassurés. Souvent, ils ont un faible sentiment d'autonomie » (RCC2 : 59). Le discours des participantes fait peu mention des besoins associés à des caractéristiques individuelles ou à des troubles, et lorsqu'il en fait mention, c'est le diagnostic qui est mentionné et non le besoin spécifique qui lui est associé. Par exemple, « j'anticipe des difficultés d'hyperactivité ou de dyslexie, ce sont les troubles que j'ai observés jusqu'à présent dans mes étudiants » (RCC2 : 63).

Les participantes identifient également une panoplie de barrières potentielles à l'apprentissage de leurs étudiants. L'anxiété semble être la barrière la plus préoccupante. Elles soulèvent de surcroît des défis reliés à l'hétérogénéité, au climat de classe, à l'attitude des étudiants, au travail en équipe et à la matière.

Le discours des participantes montre une cohérence entre les besoins éducatifs qu'elles anticipent et les objectifs qu'elles visent. Certains besoins, comme celui de motiver les étudiants et de favoriser la compréhension de la matière, ne semblent toutefois pas être remplis par les pratiques actuelles des participantes, malgré qu'ils soient aussi nommés comme des obstacles à l'apprentissage.

Il apparaît que les participantes planifient une variété de stratégies pédagogiques qu'elles associent aux différents principes de flexibilité de la PU. Elles mentionnent de manière factuelle 30 stratégies pédagogiques différentes sans approfondir les raisons d'être ou les modalités précises de leurs choix pédagogiques actuels. Plusieurs participantes énoncent les principes de flexibilité de la PU qu'elles mettent en œuvre dans leurs cours. Il semble qu'une association soit faite entre le nombre de modalités pédagogiques proposées aux étudiants et la PU. Le Tableau 2 présente les cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes et leur occurrence dans leur discours.

TABLEAU 2. Cinq stratégies pédagogiques les plus déclarées par les participantes

Stratégies pédagogiques	Occurrence
Offrir des occasions pour s'exercer	125
Présenter des exemples	82
Enregistrer le cours	69
Préciser les éléments évalués	45
Offrir des choix en cohérence avec le programme d'étude; Offrir ou créer un lexique pour la langue	32

La majorité des formules pédagogiques identifiées par les participantes lors de la création du répertoire de pratiques sont associées à plusieurs principes à la fois. C'est pour le premier principe, *offrir divers moyens d'engagement*, que la plus grande variété – avec 28 stratégies pédagogiques – a été planifiée par les participantes, ce qui traduit une préoccupation importante. Toutefois, l'association des stratégies pédagogiques à ce principe est parfois contestable, ce qui témoigne d'un manque de compréhension. Le second principe, *offrir divers moyens de représentation*, est celui qui comprend la moins grande variété de stratégies – avec 21, mais qui semble le mieux compris par les participantes puisque les associations qui y sont liées sont généralement cohérentes. Le troisième principe, *offrir divers moyens d'action et d'expression*, paraît relativement bien compris, puisqu'il semble y avoir peu de confusion dans les associations effectuées par les participantes. Ce sont 22 stratégies pédagogiques qui y sont associées par les participantes.

### *La compréhension de la pédagogie universelle (31 u.s.)*

Le processus d'appropriation des participantes laisse transparaître leur compréhension de la PU à travers trois éléments.

Elles comprennent qu'elle est une approche qui peut convenir à tous, puisqu'elle tient compte des caractéristiques individuelles de tous les apprenants. Par exemple, une participante mentionne « on essaie de dire comment on peut faire pour que [nos] activités puissent répondre aux besoins de toute la classe et non pas créer des difficultés ou il ne devrait pas y en avoir » (ESD2 : 5).

Elles notent aussi que la PU permet une plus grande acceptation de la différence au sein de la salle de classe. Elles ajoutent que cette approche offre un environnement d'apprentissage qui n'est contraignant pour personne, et elles mentionnent que le mot « universel » est utilisé au sens de « convient à tous » et non pas « pareil pour tous ». Une participante précise : « [c'est de] trouver une façon d'adapter l'environnement pour qu'il ne soit pas contraignant pour personne » (ESD3 : 25). Elles comprennent que la PU permet l'acceptation des différences individuelles, car la réponse aux besoins spécifiques est acceptée et considérée comme normale, puisqu'elle est prévue au moment de la planification

du cours. Les participantes comprennent qu'un des éléments clés de la PU est d'offrir des choix aux étudiants. Elles précisent aussi qu'avoir des exigences claires permet d'offrir des choix appropriés. Elles réalisent également que plus les exigences sont claires, plus il est facile d'offrir des choix aux étudiants pour leur permettre d'avoir un apprentissage personnalisé à leurs besoins éducatifs. Elles comprennent que l'étudiant doit jouer un rôle actif en classe et qu'il doit faire des choix pour bien apprendre : « quand même [je] m'assure que chacun des étudiants dans la classe est actif aussi et trouve son compte » (ESD6 : 40). Ainsi, les participantes comprennent que la pédagogie universelle vise à répondre aux obstacles à l'apprentissage et elles mentionnent que c'est en ayant une bonne connaissance des étudiants qu'il est possible d'y parvenir.

Enfin, elles réalisent que la compréhension de la PU est un processus continu. La Figure 1 offre une synthèse du processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU par les participantes. Il est à noter que les pourcentages présentés dans la Figure 1 représentent une proportion du discours global des participantes.

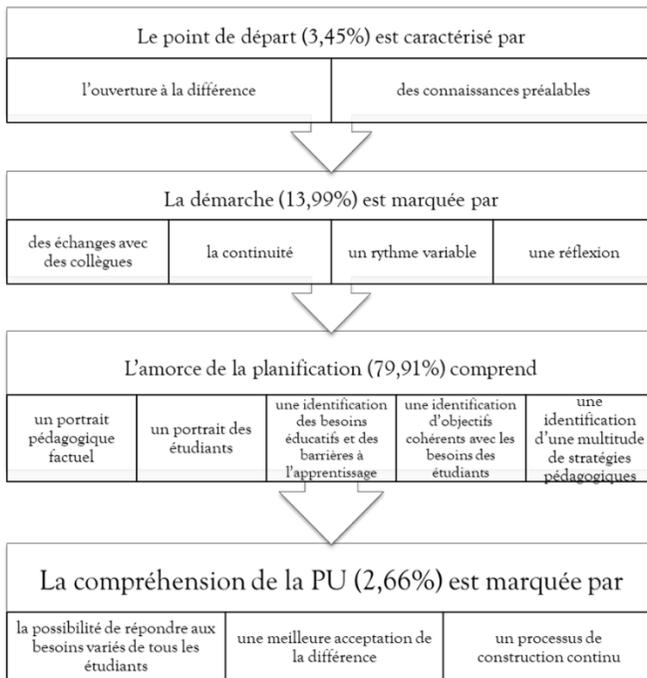


FIGURE 1. UNE REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU PROCESSUS D'APPROPRIATION DES PARTICIPANTES (DESMARAIS, 2019). LES POURCENTAGES REPRÉSENTENT UNE PROPORTION DU DISCOURS GLOBAL DES PARTICIPANTES.

## DISCUSSION

L'appropriation de la PU est un processus qui a permis aux participantes de mieux comprendre les concepts associés aux principes de flexibilité s'y rattachant, de mieux les utiliser en enseignement et de préciser leurs pratiques pédagogiques. Ce processus, peu conscient chez les participantes, importe dans la découverte et la mise en pratique d'une nouvelle approche pédagogique (au sens où l'approche est nouvelle pour la personne qui la met en œuvre). Malgré la difficulté à mettre des mots sur le processus d'appropriation, certaines conditions gagnantes ont pu être relevées. Les participantes nomment l'ouverture à la différence, la créativité et le fait de repenser ou revoir leurs pratiques éducatives comme des éléments essentiels de l'appropriation. L'instauration de pratiques réflexives tout au long de leur enseignement apparaît comme un élément primordial du processus d'appropriation. Ce constat correspond au modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) mettant de l'avant le besoin de s'interroger sur le fonctionnement actuel du cours avant d'amorcer des changements en cohérence avec les principes de flexibilité de la PU. Comme c'est ce modèle qui a été utilisé en tant qu'outil de planification au moment des rencontres de co-construction du répertoire, il est cohérent de voir apparaître un processus réflexif chez les participantes. Les échanges ou la collaboration entre collègues ressortent comme des conditions gagnantes pour le processus d'appropriation. La collaboration, en tant que facilitateur de changement (Fournier et Fréchette, 2012), permet aux enseignants de parler de planification et d'apprendre les uns des autres (Hattie, 2017). La nécessité de se donner le droit à l'erreur se révèle comme une autre condition gagnante de l'appropriation des principes de flexibilité de la PU. Les participantes soulèvent l'inévitabilité de commettre des erreurs au moment de l'appropriation d'une nouvelle approche pédagogique, puisque c'est par l'entraînement, la mise à l'essai et la formation que les professeurs apprennent efficacement (Baldiris Navarro et coll., 2016). La formation est un aspect fondamental de l'appropriation d'une nouvelle approche (Davies et coll., 2013), puisqu'elle contribue à diminuer les défis fréquemment rencontrés (Black et coll., 2015). Les dispositifs de formation actuels présentent des lacunes (Leblanc et coll., 2016) comme le manque de temps, le manque de professeurs experts de la PU pour offrir la formation et le manque de collaboration (Alquraini et Rao, 2018). Cette étude renchérit sur la prise de conscience que les principes de flexibilité passent par une formation où les professeurs sont amenés à collaborer et à échanger par des communautés de pratique ou du mentorat pour augmenter leur compréhension (Black et coll., 2015). La formation aux principes de flexibilité de la PU devrait offrir des exemples explicites et contextualisés des différents principes et de leurs lignes directrices (Higbee, 2013). Outre les conditions gagnantes, cette recherche met en évidence certains défis associés au processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU, comme le manque de temps, de formation et de collaboration ainsi que la résistance aux changements (Davies et coll., 2013). Bien qu'identifié comme une condition gagnante, le

modèle *Planning for All Learners* (Hall et coll., 2006) a causé des difficultés à certaines participantes quant à l'identification des intentions pédagogiques. La clarification des objectifs et des contenus à apprendre est un élément clé pour appliquer les principes de flexibilité de la PU (Meyer et coll., 2014). Lorsque surgit une difficulté à préciser ses intentions pédagogiques, il est cohérent de constater des lacunes à identifier des stratégies pédagogiques inspirées de la PU. Cette étude de cas justifie l'importance d'identifier des obstacles à l'apprentissage fréquemment rencontrés et de les formuler en termes de besoins spécifiques d'apprentissage de manière à faciliter la prise de décision en vue de mettre en œuvre les principes de flexibilité de la PU (Black et coll., 2015). Le manque de compréhension de la PU ressort comme un défi pouvant nuire au processus d'appropriation (Dallas et coll., 2014; Vitelli, 2015), puisque les professeurs vivent une insécurité qui entache leur niveau de confiance (Capp, 2020). La confusion des participantes quant à certains principes de flexibilité laisse croire qu'il est nécessaire d'avoir plus d'exemples concrets pour accompagner la compréhension et l'appropriation de la PU. Le fait de disposer d'un outil contenant des exemples variés qui s'appliquent à différents contextes universitaires pourrait contribuer à bonifier l'offre de formation en matière de PU (Higbee, 2013).

## CONCLUSION

Pour que l'inclusion scolaire et la PU puissent se réaliser pleinement, cette étude de cas met de l'avant la nécessité d'opérer un changement de paradigme en transformant les programmes d'études et les procédures concernant l'accès aux services aux étudiants. Les universités sont responsables de proposer un environnement d'enseignement et d'apprentissage qui répond aux besoins de tous les étudiants en offrant des structures plus flexibles en ce qui a trait à l'accès aux services (Wolforth, 2016). La PU, par sa flexibilité et la place centrale qu'elle accorde aux intentions d'apprentissage, apparaît comme un outil permettant de faciliter ce passage (Hanesworth et coll., 2016). En plus de mieux documenter les pratiques inclusives en contexte universitaire francophone, cette étude portant sur le processus d'appropriation des principes de flexibilité de la PU constitue un pas vers une compréhension approfondie de ce processus. En outre, elle offre des pistes de réflexion pour mieux outiller les professeurs et les chargés de cours universitaires pour répondre aux besoins variés d'une diversité d'étudiants. Malgré ses apports, cette étude présente certaines limites rendant impossible sa généralisation, notamment le manque d'accès au raisonnement qui justifie les choix pédagogiques des participantes et l'absence du point de vue des étudiants. Il serait intéressant qu'un projet similaire soit mis en œuvre en ayant le souci d'offrir une formation plus complète sur les principes de flexibilité de la PU et en tenant compte du point de vue des étudiants.

## NOTES

1. « L'étudiant de première génération universitaire est un étudiant dont les parents n'ont pas fréquenté l'université » (UQ, 2012, p. 5).

## RÉFÉRENCES

Albert, B. (2004). *Briefing note: The social model of disability, human rights and development*. Disability Knowledge and Research Program. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ca8e5274a31e0001356/RedPov\\_social\\_model\\_briefing.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ca8e5274a31e0001356/RedPov_social_model_briefing.pdf)

Albrecht, G. L., Ravaud, J. F. et Stiker, H. J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences Sociales et Santé*, 19(4), 43-73. [https://www.persee.fr/doc/so-san\\_0294-0337\\_2001\\_num\\_19\\_4\\_1535](https://www.persee.fr/doc/so-san_0294-0337_2001_num_19_4_1535)

Alquraini, T. A. et Rao, S. M. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298>

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux* (3<sup>e</sup> éd., p. 65-88). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. <https://doi.org/10.7202/1028012ar>

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. et Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.19.1.17>

Beaudry, J. S. et Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. Guilford Publications.

Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. CAPRES. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2>

Black, D. R., Weinberg, L. A. et Brodwin, M. G. (2015). Universal Design for Learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2), 1-26. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>

Burgstahler, S. E. (2015). *Equal access: Universal design of instruction*. University of Washington. <https://www.washington.edu/doi/sites/default/files/atoms/files/Equal-Access-Universal-Design-of-Instruction.pdf>

Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>

Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlgv2-0/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-0.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlgv2-0/udlg_graphicorganizer_v2-0.pdf)

Chappell, A. L. (1992). Towards a sociological critique of the normalisation principle. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/02674649266780041>

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

CREPUQ. (2010, janvier). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective*

d'éducation pour l'inclusion [mémoire présenté par la CREPUQ au Conseil supérieur de l'éducation]. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-autochtone/laces-a-education-et-laces-a-la-reussite-educative-dans-une-perspective-deducation-pour-linclusion-4/>

CSE. (2013, juin). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...* [avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/projet-detudes-universitaires-50-0480/>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2013, novembre). *Québec : stratégie d'inclusion dans les universités – 1.7*. Réseau de l'Université du Québec. [https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/1.7Strategies\\_inclusion.pdf](https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/1.7Strategies_inclusion.pdf)

Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E. et Gordon, D. (2009). *Applying Universal Design for Learning in the classroom*. Dans D. H. Rose et A. Meyer (dir.), *A practical reader in Universal Design for Learning* (p. 1-13). Harvard Education Press.

Dallas, B. K., Upton, T. D. et Sprong, M. E. (2014). Post-secondary faculty attitudes toward inclusive teaching strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80(2), 12-20.

Dauphinais, N. (2015). Étude du profil personnel des stratégies d'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité à leur première année universitaire [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. *Cognitio*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7670>

Davies, P. L., Schelly, C. L. et Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1026883>

Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15069/>

Duchaine, S., Gagnon-Paré, M.-E., Mercier, D.-H. et Poncelin de Raucourt, C. (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents : proposition en vue d'une stratégie nationale de participations aux études universitaires* [avis]. Réseau de l'Université du Québec. [https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec\\_ses\\_talents-complet.pdf](https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf)

Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (Cat. 2.120-12.58). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/laccommodement-des-actudiants>

Ducharme, D. et Montminy, K. (2015, août). *Rapport de suivi : l'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial* (Cat. 2.120-12.58.1). Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/rapport-de-suivi-laaccommo>

Fisher, K. W. et Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of psychological structures in action and thought. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 313-399). Wiley.

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Presses de l'Université Laval.

Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois : une synthèse des publications. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-68). Presses de l'Université du Québec.

Hall, T., Meyer, A. et Strangman, N. (2006). UDL implementation: Examples using best practices and curriculum enhancements. Dans D. H. Rose, A. Meyer et C. Hitchcock (dir.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (p. 149-198). Harvard Education Press.

Hanesworth, P., Bracken, S. et Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher*

*Education*, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Higbee, J. L. (2013). The faculty perspective: Implementation of Universal Design in a first-year classroom. Dans S. E. Burgstahler et R. C. Cory (dir.), *Universal Design in higher education : From principles to practice* (p. 3–20). Harvard Education Press.

Immordino-Yang, M. H. (2012). Emotion and cognition are co-regulated: A conversation with Mary Helen Immordino-Yang. Dans G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Dalley et L. T. Rose (dir.), *A research reader in Universal Design for Learning* (p. 57–90). Harvard Education Press.

Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1159>

Leblanc, M., Prud'homme, L., AuCoin, A. Guay, M.-H., Mainardi, M. et Forest, N. (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 103–118). DeBoeck Supérieur.

Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit*. Comité Interordres.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

MESRST. (2013). *Modèle d'organisation des services aux étudiantes et étudiants ayant un trouble d'apprentissage, un trouble mental ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/ModOrgServEtudTroubleApprenHyperactivite.pdf)

Mole, H. (2013). A US model of inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(3), 62–86. <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62>

Oliver, M. J. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the normalization principle. Dans R. J. Lynn et R. A. Lemay (dir.), *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact* (p. 163–174). University of Ottawa Press.

Oliver, M. J. et Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan.

Organisation mondiale de la santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé : CIF*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42418?locale-attribute=fr&>

Paillet, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens du construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais / Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/745>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

UQ. (2012). *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec* [mémoire]. [https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires\\_avis\\_rapports/memoire\\_accessibilite.pdf](https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/memoire_accessibilite.pdf)

Rappolt-Schlichtmann, G., Dalley, S. G. et Rose, L. T. (2012). *A research reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.

- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2015). Pédagogie universelle et technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 453-490). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Ouellet, S., Bergeron, L., Massé, L., St-Pierre, L. et Meunier, F. (2016). *Conception universelle de l'apprentissage dans différents contextes disciplinaires : développement d'un répertoire de pratiques*. FODAR 2016-2017. [https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/05/FODAR\\_Repertoire\\_Final.pdf](https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2020/05/FODAR_Repertoire_Final.pdf)
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Scott, S. S., Mcguire, J. M. et Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24(6), 369-379. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060801>
- Tremblay, S. et Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action* [rapport]. Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents. Réseau de l'Université du Québec. [https://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/attachment/esh\\_rapport-uq-esh-emergents/](https://www.capres.ca/dossiers/dossiers-eshe/attachment/esh_rapport-uq-esh-emergents/)
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/transformation-des-pratiques-educatives-1452.html>
- Vitelli, E. M. (2015). Universal Design for Learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/0162643415618931>
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.
- Wolforth, J. (2016). Students with disabilities. Dans C. Carney Strange et D. Hardy Cox (dir.), *Serving diverse students in Canadian higher education* (p. 128-144). McGill-Queen's University Press.

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS est professeure à l'Université de Saint-Boniface et co-directrice du Groupe de recherche et d'intervention sur le bien-être en milieux éducatifs (GRIBEME). Elle est également co-chercheuse au réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) et au Canadian research centre on inclusive education, en plus d'être collaboratrice à Inclusive Education Canada. Ses recherches portent sur la pédagogie universelle, l'éducation inclusive, le bien-être en contexte éducatif et la dénormalisation. [mdesmarais@ustboniface.ca](mailto:mdesmarais@ustboniface.ca)

NADIA ROUSSEAU est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de l'Alberta et professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Elle est directrice du RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la diversité), coresponsable du Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), chercheuse régulière au réseau PÉRISCOPE (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) et à la Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Ses recherches portent sur la qualité de l'expérience scolaire d'une diversité d'élèves, la pédagogie inclusive, et les facteurs clés favorisant la qualification et l'obtention d'un premier diplôme d'un plus grand nombre de jeunes pour qui l'école représente un défi important. [nadia.rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia.rousseau@uqtr.ca)

BRIGITTE STANKE est professeure à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal. Elle a également travaillé plus de 15 ans en milieu scolaire auprès d'enfants et d'adolescents présentant une difficulté d'apprentissage du langage écrit et des troubles associés. [brigitte.stanke@umontreal.ca](mailto:brigitte.stanke@umontreal.ca)

MARIE-ÉLAINE DESMARAIS is Professor at the Université de Saint-Boniface and Co-Director of the Groupe de recherche et d'intervention sur le bien-être en milieux éducatifs (GRIBEME). She is also Co-Researcher at the Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE) and at the Canadian Research Centre on Inclusive Education, as well as a Collaborator at Inclusive Education Canada. Her research focuses on Universal Design for Learning, inclusive education, well-being in a school context and denormalization. [mdesmarais@ustboniface.ca](mailto:mdesmarais@ustboniface.ca)

NADIA ROUSSEAU holds a doctorate degree in educational psychology from the University of Alberta and is Professor of special education at the Université du Québec à Trois-Rivières since 1998. She is Director of the RÉVERBÈRE (Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la diversité), Co-Leader of the Lab-RD2 (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité), and Regular Researcher for the PÉRISCOPE network (Partage éclairé de recherches et d'interventions pour le succès collectif par l'éducation) and for the Chaire – Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. Her research focuses on the quality of school experience of a diversity of students, inclusive education, and the key factors fostering the qualification for and acquisition of a first diploma for a greater number of students for whom education is a significant challenge. [nadia.rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia.rousseau@uqtr.ca)

BRIGITTE STANKE is Professor at the École d'orthophonie et d'audiologie of the Université de Montréal. She has also worked for over 15 years in a school context with children and adolescents with writing difficulties and associated disorders. [brigitte.stanke@umontreal.ca](mailto:brigitte.stanke@umontreal.ca)

# BRINGING TO LIGHT A PEDAGOGICAL HERITAGE: AN ERGO-DIDACTIC APPROACH

ANGELIKA GÜSEWELL *HEMU – Haute École de Musique, University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO)*

RYM VIVIEN *University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO)*

PASCAL TERRIEN *Aix-Marseille University*

**ABSTRACT.** This study aimed to provide first responses to the question of whether the pedagogical heritage of an instrumental music teacher, in the present case the great violinist and violin teacher Veda Reynolds, can be reconstructed by analyzing and comparing the discourse of their former students. To address this question, an ergo-didactic approach was used. Two different kinds of interviews (simple and cross self-confrontation) were conducted with six former students of Veda Reynolds and analyzed using the Bucheton and Soulé model of teaching concerns so as to bring to light the pedagogical strategies guiding their present teaching activity. The commonalities identified allow conclusions to be drawn about Veda Reynold's teaching style, and hence her pedagogical heritage.

## PORTER LUMIÈRE SUR L'HÉRITAGE PÉDAGOGIQUE : UNE APPROCHE ERGO-DIDACTIQUE

**RÉSUMÉ.** Cette étude visait à apporter quelques premières réponses à la question de savoir si l'héritage pédagogique d'un professeur de musique instrumentale, en l'occurrence la grande violoniste et professeure de violon Veda Reynolds, peut être reconstitué en analysant et en comparant le discours de ses anciens élèves. Pour répondre à cette question, une approche ergo-didactique a été mobilisée. Deux types d'entretiens différents (autoconfrontation simple et croisée) ont été menés auprès de six anciens élèves de Veda Reynolds et analysés à l'aide du modèle des préoccupations pédagogiques de Bucheton et Soulé afin de mettre en lumière et de comparer les stratégies pédagogiques guidant leur activité d'enseignement actuelle. Les points communs identifiés ont permis de tirer des conclusions sur le style d'enseignement de Veda Reynolds, et donc sur son héritage pédagogique.

**B**orn in 1922, Veda Reynolds studied violin at the Curtis Institute of Music with Efrem Zimbalist (from the Russian school of violin playing). After graduating, she was his assistant in the same institution from 1942 to 1961. During the Second World War, she obtained a position with the Philadelphia Orchestra

and became assistant concertmaster during the 1958–59 season, a position of unusual responsibility for a woman at that time. Moreover, she held the position of concertmaster in the Philadelphia Grand Opera Company Orchestra. Along with three other members of the Philadelphia Orchestra, she founded the Philadelphia String Quartet. All four musicians left the orchestra in 1966 upon receipt of a residency at the University of Washington. From 1975 to 1977, Veda Reynolds taught at the North Carolina School of the Arts and then at the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon between 1979 and 1989. After her retirement, she continued to teach as a private tutor. Among her former students are violinists and violists of international renown, such as Renaud Capuçon; David Harrington, first violin of the Kronos Quartet; William de Pasquale, associate concertmaster of the Philadelphia Orchestra; Joseph Silverstein, former concertmaster of the Boston Symphony Orchestra; and Michael Tree, violist of the Guarneri String Quartet.

Veda Reynolds seems to have left a profound mark on many of her students. The French violinist Renaud Capuçon, who studied with her between the ages of 10 and 18 years old, explains:

Today, I realise what an incredible opportunity it was to be taught like that. I think she absolutely gave me that ... [pauses and hesitates], sometimes I wonder why I am so musically curious, I think I owe her a lot.

Despite these kinds of testimonials – which reflect the deep respect, recognition, and admiration of Veda’s graduates for their teacher – almost no trace of her pedagogical activity has survived, except some scores, handwritten notes, and press articles now archived at the Curtis Institute of Music. What characterized her teaching? Did it differ from the violin pedagogy used in France’s two national conservatories in the 1980s and 1990s? If so, how? These (and similar) questions formed the starting point for this research project.

We will first review which of the various traces left by music teachers of the past may be mobilized to study their pedagogical legacy. We will then introduce the conceptual framework that has allowed us to develop an alternative methodological approach, namely, the ergonomics of the teaching activity (Clot & Faïta, 2000). Next, we will present the results of an empirical study involving six former students of Veda Reynolds, and then finally discuss the implications of these findings for music teaching.

## TRACES LEFT BY GREAT MUSIC PEDAGOGUES OF THE PAST

The teacher-student filiation, the so-called schools (e.g., the Franco-Belgian, German, or Russian schools of violin playing), the genealogy of teaching between distinguished pedagogues of today and those of the past centuries, as well as technical and artistic heritages have always played and continue to play an important role in instrumental music pedagogy, in the construction of artistic

identity, and in the biographies of performers, whatever their level or fame. The genealogy of great performers and the history of instrumental music teaching have been the subject of much research, especially with regard to the teaching of the violin. Most of this research is based on written records left by eminent violin pedagogues of the past. Their essays, methods, treatises, and other publications are windows into their ideas about instrumental learning and teaching.<sup>1</sup> When first published, these writings were intended for use by interpreters and teachers, but as one generation succeeds another, they fell into the purview of musicologists, didacticians, and epistemologists (e.g., Gutknecht, 2010; Hopfner, 2011; Masin, 2011; Papatzikis, 2008; Penesco, 2000; Rut, 2006; Seifert, 2003; Szabó, 1978; Terrien, 2022; Vaccarini Gallarani, 2010; and Weiskirchner, 2007).

The purpose of treatises and instrumental methods was to document their authors' pedagogical viewpoints and to spread their teachings. As such, they constitute primary sources. Another form of evidence that may be used to study the pedagogical and didactic approaches of instrument teachers of the past are the writings of their former students. In some cases, autobiographies and correspondence can be very rich in information on students' points of view and experiences. For instance, an interesting example of the use of such sources is the book *Chopin: Pianist and Teacher – As Seen by his Pupils* (Eigeldinger, 1979).

Treatises can inform us about the pedagogues' point of view, while autobiographies and correspondence make it possible to capture their students' experiences. Neither allows studying what we will call the *pedagogical heritage* of a teacher, that is, traces of teaching that can be found in the pedagogical activity of former students who are now teachers themselves. In fact, to our knowledge, this question has never been empirically examined. The overall question the present research therefore aims to address is whether the impact of a teacher's pedagogical and didactic practices on the teaching activity of their former students can be reconstructed in order to bring to light the traces of a pedagogical heritage. Two approaches can be envisaged (and possibly combined) to answer this question: on the one hand, to observe some students who have been taught by the same teacher in order to compare their pedagogical gestures or didactics; on the other hand, to interview them on their pedagogical and didactical practices as teachers in turn. The second approach has the advantage of making it possible to capture the background logic that guides professional practice and therefore comprised the focus of the present research.

## ERGONOMICS OF TEACHING

Ergonomics in its broadest sense is the adaptation of working conditions to the individual with a view to optimal effectiveness and well-being.<sup>2</sup> Applied to the field of education, ergonomics is the attempt to understand the process leading from the *work prescribed* to the *work achieved*. As such, it seeks to “understand how, on the basis of the instructions given, a teacher not only uses, but reshapes the

means at his/her disposal to increase both the effectiveness and the efficiency of action” (Amigues, 2003, p. 14). In the field of music education, this would involve studying and attempting to describe how violin teachers in a music school, each in their own way, apply and implement the curriculum, which sets out the objectives to be achieved at different levels of education. What choices do they make, what directions do they take, all the while adjusting to the specific level and difficulties of their students and to the many unforeseen events that arise during the year?

The distinction between the work prescribed and the work achieved has its counterpart in two key concepts of ergonomics, which are the notions of professional *genre* and *style*<sup>3</sup>. Professional genre encompasses the forms of action, the rules, and the gestures shared by a group (i.e., work prescribed). It is an impersonal memory implicitly mobilized during an individual action, “a kind of social divider, a body of shared evaluations that tacitly regulate personal activity” (Clot et al., 2000, p. 2). In this way, genre is a resource for the professional because it can guide individual action in keeping with the norms of the professional community. Individuals emerge from this collective dimension of genre with their personal style, that is, their way of adapting professional gestures to their individual environments (Clot & Faïta, 2000).

The distinction between work prescribed and work achieved leads to two other key concepts of ergonomics: *action* vs. *activity*. In general, action results from prescription and therefore refers to what is to be done. Activity, on the other hand, refers to what is actually done. In this sense, activity is subjective in nature and results not from prescription but from the relationship established by the individual “between his or her action and the environment in which it is exercised” (Amigues, 2003, p. 8). Our focus here is on activity. Further, within activity, ergonomists also distinguish the *reality of the activity* from the *activity realized*:

What is done, which can be considered as the activity carried out, is never more than the actualisation of one of the activities that can be carried out in the situation in which it is created. ... The reality of the activity is also what is not done, what one tries to do without succeeding, what one would have liked or could have done, what one thinks one can do elsewhere. (Clot et al., 2000, p. 2)

To understand the process leading from work prescribed to work achieved, or from professional genre (e.g., teaching the violin) to individual style (e.g., Veda Reynolds’ teaching style), the activity as a whole should be embraced, that is, the activity carried out and the reality of the activity – its realization in terms of both challenges and opportunities.

### *Teacher Concerns as Indicators of the Reality of the Activity*

In recent years, the modelling of the more or less conscious logic behind teachers’ activity (i.e., reality of the activity) has increasingly become the focus of research

and publications. In the Anglo-Saxon world, Fuller's general concern theory provides a widely cited, seminal framework for examining teachers' concerns (Fuller, 1969). Fuller and Bown (1975) identified three stages of concern through which teachers have to pass in their development: self-concerns (i.e., worries about their ability to perform in the school environment), task concerns (i.e., worries regarding daily teaching routines), and impact concerns (i.e., worries about student outcomes). Two types of research originated from Fuller's general concern theory. The first type extended the concept of teacher concerns to the context of educational innovation. The second type (which is most germane to the subject of the present paper) has been concerned with understanding the developmental and learning dynamics of both pre-service and in-service teachers (Conway & Clark, 2003; van den Berg, 2002). A certain number of studies on pre-service school music teachers' concerns were conducted (e.g., Berg & Miksza, 2010; Campbell & Thompson, 2007; Killian et al., 2013; Miksza & Berg, 2013; and Powell, 2014), whereas research taking into account the point of view of prospective instrumental or vocal teachers is rare.

More recently, in the context of French professional didactics, Bucheton and Soulé (2009) proposed another model in which teacher concerns (i.e., *préoccupations enseignant*) are not understood as worries, but as teaching strategies, the more or less conscious underlying logic that guides teachers' activity. Concerns as defined by Bucheton and Soulé are interesting indicators of the reality of the teaching activity: They enable us to know what a teacher tries or plans to do and what a teacher would have liked to do or could have done.

The model includes five central *macro-concerns* (see Fig. 1). These constants of teaching activity are considered as "the pillars around which ordinary classroom action, professional knowledge, experience and skills are developed" (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33). The five components are as follows: (1) *piloting*, in the sense of managing and "organising the progress of the lesson"; (2) *atmosphere*, necessary to "maintain a space of work and collaboration," an intersubjective space where encounters between students and teachers are possible; (3) *weaving*, which is the giving of meaning and relevance to the knowledge or skills to be acquired by relating them to students' lives; (4) *scaffolding* (Bruner, 1983), which designates all forms of assistance that the teacher provides students with to help them do, think, understand, learn, or perform, building from their prior knowledge or skills; and (5) *objects of knowledge*, which refer to the objectives of the lesson and the content taught (Bucheton & Soulé, 2009, pp. 33–36).

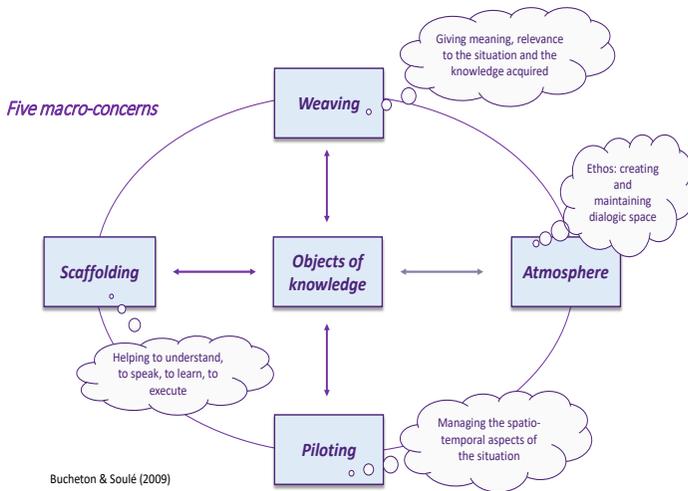


FIGURE 1. *Multi-agenda of teaching concerns (adapted from Bucheton & Soulé, 2009)*

So far, the multi-agenda has only been used to study group teaching-learning situations. However, the authors explain that their model is intended to be non-prescriptive and, above all, evolving. They have selected “a small network of concepts with strong heuristic power that can enable researchers, trainers, trainees and teachers to think and work together on identified problems” (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32), an idea that interested us and on which we built the present research.

#### AIM AND RESEARCH QUESTION

As explained in the introduction, the main objective of this research was to bring to light the pedagogical heritage of the famous violinist and teacher Veda Reynolds by analyzing and comparing the discourse of her former students. Setting out towards this initial objective, and taking into account the theoretical elements outlined above, the following research questions were formulated:

1. Which teaching concerns do former students of Veda Reynolds mention when they are questioned about their own teaching and that of their former professor’s teaching?
2. Are these concerns shared and specific enough to confirm the hypothesis of the existence of a specific teaching style and thus a pedagogical heritage?

## DATA COLLECTION AND ANALYSIS

### *Participants*

The first step in recruiting former students of Veda Reynolds was to compile the most complete list possible of the students she had trained during the last twenty years of her teaching career, between 1979 (when she began teaching at the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon) and 2000 (the year of her death). The second step was to attempt to contact those former students, targeting particularly those who adopted a regular teaching activity – in a school, conservatory, or high school of music, or privately – either in France or in French-speaking Switzerland.<sup>4</sup> Of the eight persons on the shortlist thus constituted, six volunteered to take part in the research, two women and four men, whose ages ranged between 32 and 59 years. At the time of the study, all held teaching posts: five in French regional conservatories (non-professional training) and one in a Swiss music university (professional training). All had completed an important part of their violin training with Veda Reynolds, either in private classes or as part of their professional studies (weekly 2- to 3-hour lessons for a period of 4 to 8 years).

### *Data Collection*

For data collection, the self- and cross-confrontation interview method (Clot, 2008; Duboscq & Clot, 2010; Oddone et al., 1981) was used, which gives access to both the visible and hidden sides of an activity. This method places practitioners in front of a video recording of their professional activity and has them comment on their actions, interventions, and concerns, thereby allowing the reality of the activity to emerge. It therefore involves, first, filming the professional (in this case the violin teachers) in action. The commentary is made in the presence of a researcher (simple self-confrontation) or of peers (cross-confrontation). Taking into account the availability of the six participating violin teachers and the willingness of their students (i.e., the prior, informed consent of the schools' headmasters and the parents of the pupils concerned had to be obtained), dates were set for some members of the research team to travel to the different music schools and conservatories to film half days of teaching.

For organizational reasons, the simple self-confrontation interviews took place several weeks after the video recordings, allowing each participant the time necessary to view their recordings and to select a few excerpts (total duration: a maximum of 30 minutes) that they “would find interesting to discuss with the researchers” (instruction given at the beginning of the interviews). At the same time, the research team also established its own selection of excerpts to complement the teachers' selections. The aim here was to ensure that the range of video episodes selected covered lessons at different levels, addressing different teaching content (i.e., right- and left-hand technique, general musical knowledge, and performance issues), and was rich in teacher-student interaction.

The simple self-confrontation interviews were all conducted at HEMU – Haute École de Musique (Lausanne, Switzerland), where participants were confronted with three short (3–4 minutes) video sequences in the presence of a member of the research team (as stated, there were two sequences from the participants' choice and one sequence from the team's choice). The instruction given was to watch the video excerpt in its entirety first, without interruption, so as to recall the moment. During a second screening, a few days later, participants could then intervene at any time to pause the video and comment on their teaching activity – on the visible part, the activity realized, but also on the invisible part, the background logic or the reality of the activity. Through the use of questions and requests for clarification, the researcher also led them to develop this second aspect. The simple self-confrontation interviews lasted between 60 and 90 minutes and were themselves filmed with a field of view taking in the researcher, the participant, and the video being viewed and discussed.

For cross-confrontation, two groups of three were formed so that teacher profiles were varied in terms of professional background, training, and age. Three excerpts from those selected by the participants were put forward for discussion; here again, the idea was to cover lessons at different levels and address different teaching content in order to stimulate rich and varied discussion about teaching. The length and modalities of cross-confrontation interviews were the same as for the simple self-confrontation.

### *Data Analysis*

The first step was to transcribe in full all interviews (simple self- and cross-confrontation). Content analysis was then performed using HyperResearch software. The objective of this analysis was to reveal evidence of the teaching concerns. Five categories of a priori codes corresponding to the five macro-concerns of the Bucheton and Soulé (2009) model were established, namely: (1) piloting, (2) atmosphere, (3) weaving, (4) scaffolding, and (5) objects of knowledge. For each of these pre-established categories, an emergent coding was then applied on the basis of the ideas appearing in the discourse and the concepts identified in order to translate macro-concerns into micro-concerns. Given that the list of micro-concerns was developed during the coding process and not a priori, an iterative process of code definition and code application was necessary to establish a stable grid (see Fig. 2).

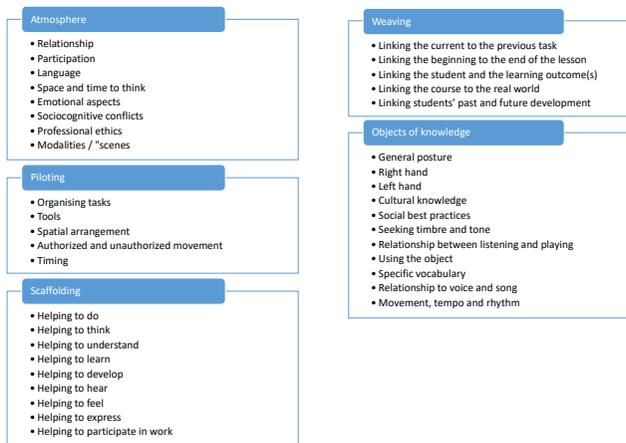


FIGURE 2. Stable coding grid, macro- and micro-concerns

The initial coding of the interviews was then reviewed in light of this stable grid, and the utterances referring to 'Reynolds' teaching' were distinguished from the utterances referring to the teaching of one of her students ('own teaching'). A final count was then performed encompassing each of the five a priori categories and each of the emergent codes. This process aimed to determine – within both 'own teaching' and 'Reynolds' teaching' – the proportion of discourse each teacher dedicated to each concern.

## RESULTS

The first analysis involved plotting the proportion of encoded utterances for each of the five concerns of the teacher multi-agenda model (Bucheton & Soulé, 2009), presenting them separately for the six participants in the form of radar graphs.<sup>5</sup> The shape (or spider's web) that unfolds between the five axes of these radar graphs shows the proportion (in %) of total codings (i.e., 100%) attributed to each of the five concerns, which is an indicator of the relative importance the participants attach to them. This resulted in two series of plots: one plotting references made by Reynolds' former students in relation to their own teaching activity, and another plotting their references to Reynolds' activity. The assumption was that similar forms (or spider's webs) reflect similar teaching priorities, strategies, or styles, which in turn could bring to light the pedagogical legacy of Veda Reynolds.

This quantitative analysis was then linked to quotes that illustrate the expression of the concerns identified in their work with students. The second analysis compared whether the concerns expressed by Reynolds' former students in relation to their own activity corresponded to those they assumed to characterize Reynolds' teaching. This comparison aimed to shed light on the existence or

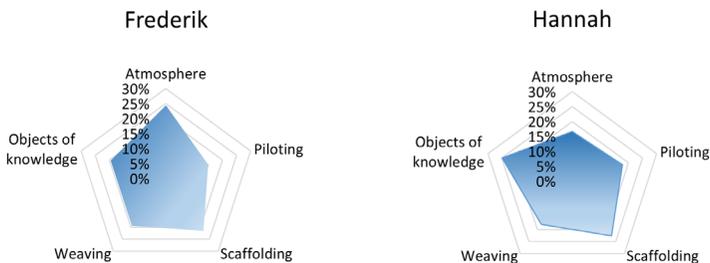
otherwise of the Reynolds' style in the form of a particular variation of the professional genre of the violin teacher. Finally, analysis was performed on the pedagogical gesture that appeared to be central to Reynolds' teaching: exploring with the student.

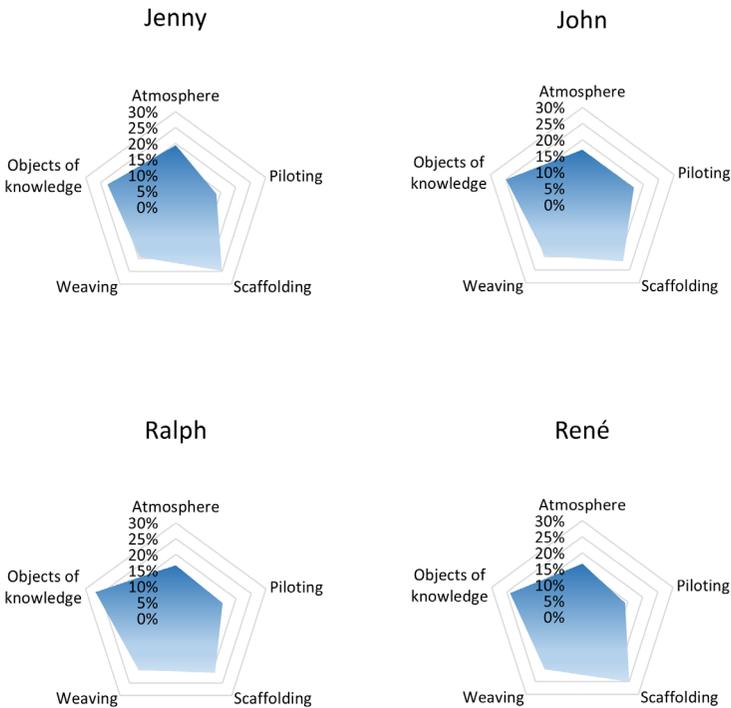
### *Own Teaching*

The radar graphs plotting teacher discourse on 'own teaching' (Fig. 3) highlight that the concern 'scaffolding' seems to be at the heart of the concerns of all participants (22–26% of codings), followed by 'objects of knowledge' (19–26%) for five of six (Hannah, Jenny, John, Ralph, and René<sup>6</sup>) and 'atmosphere' (25%) for the sixth (Frederik). 'Piloting' (14–18%) and 'weaving' (18–20%) account for a smaller proportion of the discourse.

The six teachers talked extensively about what they do during violin lessons to help their students develop their violin and musical skills. The most frequent reference was to 'make ... feel' (i.e., make the student feel), often raised in connection with other forms of scaffolding, in particular 'make [the student] hear.' For example, Jenny recalled the importance of establishing a link between what the student feels and what they hear: "Feeling and listening really apply to practice. As soon as a motion stops, it no longer resonates."

According to the participants, 'make ... feel' always precedes 'instilling understanding' in their practice. For example, Hannah explained that she systematically starts by making the student feel a movement before providing the corresponding technical explanation: "At the outset, I refrain from discussing wrist movement, as I'm trying to make him feel it first."





NB. The sum of the percentages for the five macro-concerns is always 100%.

FIGURE 3. Proportion of 'own teaching' discourse representing the concerns of the teacher (based on the multi-agenda model of Bucheton and Soulé, 2009)

A similar approach was described by Ralph in saying that “feeling is everything” and that “mainly with children, one has to prefer terms relating to the senses than to the intellect.” Ultimately, ‘make ... feel’ allows the teacher to put themselves in the student’s skin or body to get an idea of their experience and sensations. For example, René explained that he systematically requests his students show him on his own finger how they hold the bow:

How else can you know how someone holds his or her bow? There is no other way, there’s no device to measure it [pause] so, provided the student isn’t cheating too much, he’s going to transcribe on your finger how he is on the bow, and that’s like a thermometer.

The specific objects of knowledge referred to in interviews were above all ‘the body and general posture’ (17% of encoded utterances), followed by ‘seeking timbre and tone’ (17%) and ‘attention paid to the right hand’ (14%). It should

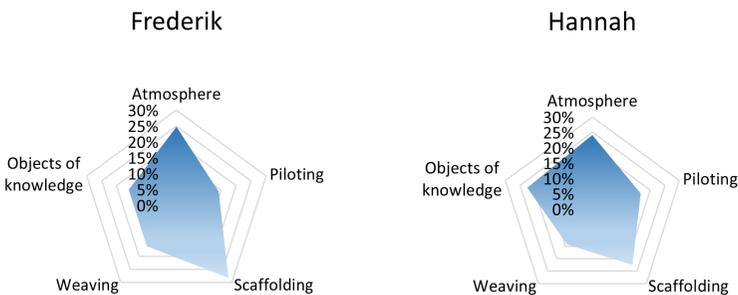
be noted that these objects of knowledge are directly related to the two preferred modes of scaffolding: make students feel and hear.

### Reynolds' Teaching

The charts representing the discourse on 'Reynolds' teaching' (Fig. 4) show the proportion of codings referring to 'scaffolding' (23–28%), 'atmosphere' (22–25%), and 'objects of knowledge' (16–26%) to be higher than the proportion of codings that concern 'piloting' (10–17%) or 'weaving' (13–19%).

Once more, 'make ... feel' seems to be central in supporting student learning. René explained how Reynolds systematically encouraged her students to experiment in order to find "the physical sensation of the gesture perfectly suited to the music." John reported how Reynolds would "first work on posture, without the instrument, in an attempt to feel and find the right position and the right balance. She would then insert the violin, trying not to upset the balance." Likewise, Hannah described Reynolds as being attentive to the particularities of each one, facilitating an understanding and a feeling of them in order to integrate them into their way of playing:

In each student, there was a kind of problem to solve; she was very attentive to everyone's morphology; she made them see how their hands hung naturally, to feel things, so that nothing would be unnatural. It was fundamental for her.





NB. The sum of the percentages for the five macro-concerns is always 100%.

FIGURE 4. Proportion of 'Reynolds' teaching' discourse referring to the concerns of the teacher multi-agenda model of Bucheton and Soulé (2009)

This illustrates that, for Reynolds, 'make ... feel' would always involve taking into account the physiological realities and limitations of her students. For example, John reported that Veda "was interested by everyone, regardless of their skills and faculties; everyone's individual concerns were of interest to her. She would say, for example, 'Your hand is slight, so let's find solutions that suit it.'" With regard to the teaching contents or knowledge objects most often mentioned by the six participants when talking about their former teacher's classes, the conspicuous interest in 'the body and general posture' (20% of codings) appears first, followed by 'seeking timbre and tone' (14%) and 'attention paid to the right hand' (12%).

According to René, posture was the foundation of Reynolds' teaching:

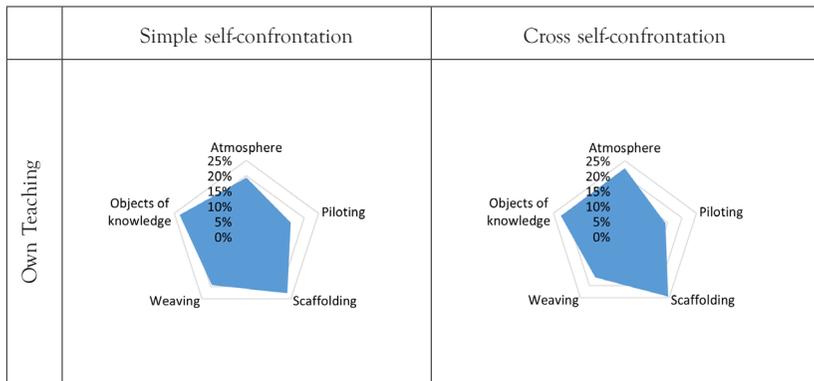
Her starting point was really explaining that you have to be anchored to the ground. In other words, as if both your feet were trees, and she would push me and say, "on the whole, if you're well anchored to the ground and

your pelvis is tilted slightly forward, you should rock backward and forward without falling over.” ... And it’s about your feeling.

Jenny recalled that Reynolds would sometimes ask her students to focus on their bodily sensations in relation to a given bow stroke: “Through this exercise, she wanted to make them aware of what they are doing, of any parasitic movement and of the unity of the body.” Regarding the right hand, René explained that Reynolds would ask her students to “completely relax their right arm to comprehend its weight and at the same time to release any tension.” Finally, Frederik reported that in Reynolds’ classes, her students “tried and tested things, sought relaxation to achieve a better sound before trying to reproduce the same sound by focusing on the ear and attempting to regain the sensations.”

**Comparisons**

The data was then aggregated and averaged to facilitate comparison between the importance Reynolds’ former students attached to each macro-concern with reference to ‘own teaching’ and to ‘Reynolds’ teaching.’ This analysis was performed separately for the simple and cross self-confrontation interviews and resulted in the four charts presented in Fig. 5. All charts show a similar profile, with significantly higher percentages of codings referring to ‘scaffolding,’ ‘objects of knowledge,’ and ‘atmosphere’ (19–25%) than to ‘weaving’ and ‘piloting’ (12–19%). This graphical analysis also reveals a more balanced distribution in the proportion of discourse dedicated to the five concerns of the Bucheton and Soulé (2009) model when referring to ‘own teaching’ than when referring to ‘Reynolds’ teaching.’



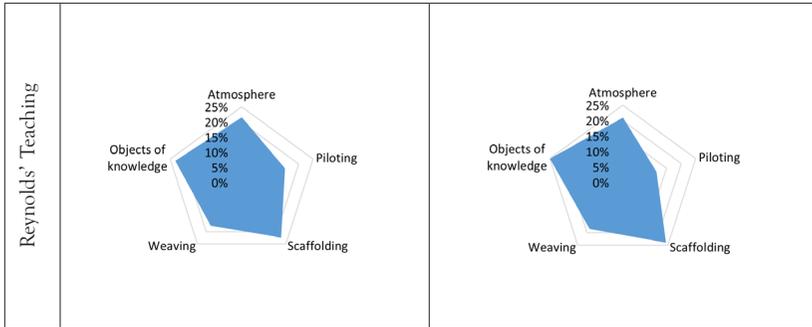


FIGURE 5. Proportion of 'own teaching' and 'Reynolds' teaching' discourse in simple and cross-self-confrontation interviews

### Searching With the Student: A Central Pedagogical Gesture

In the discourse of Reynolds' former students about her teaching, one idea came up repeatedly: searching. The process of searching, or being in search, seems to have been a basic principle and central element of Reynolds' pedagogy. Her former students all talked about this process of exploration, which took a prominent place in the classes: "It took hours! Sometimes we would spend half an hour on one shift" (René). That process also involved the student in every instance: "She would try to do it with us and to explore. For that matter, she would even explore out loud sometimes" (Ralph). The trigger for search was usually a problem or difficulty that had to be analyzed in all its detail in order to understand its cause: "So here I remember Veda Reynolds exploring, there had been a difficulty or something that hadn't sounded right, given that in this case the resulting sound was unconvincing [pause] we sought the cause. The cause, literally, the underlying cause!" (Ralph). As part of her in-depth analysis, it was not enough for Reynolds only to observe her students and to accompany them in their thought processes, but she would often also touch them: "I remember that she looked at us a lot, I mean, really a lot, and that she would also [guide us with her hands]" (Frederik). Moreover, during her classes, she would even sometimes analyze her own practice in order to understand how she herself did it. To bear this out, she would use a mirror. "We'd stand in front of the mirror and, uh, she explored. She would try to understand inside of her whatever was going on" (Frederik). According to the participants, Reynolds was always open to alternative solutions and curious to discover other approaches and practices as sources of inspiration:

And, in fact, this is also the key to her teaching, I believe. Seeking to try to understand what someone is saying or doing. Sometimes she would say, "I listened to someone play, it was interesting, he does something," then she spent hours exploring before saying, "That's odd, why does he do that?" (René)

Having identified the cause of the problem or difficulty, her goal was then to find personalized solutions that would "really adapt to the person" (Ralph).

There was never any standard solution, a one size fits all. “There were no, uh, recipes” (Frederik). “What she sought a lot was the exact placing for the precise passage, for that person” (Ralph). Reynolds was never satisfied with the first idea that came to mind; she always kept on looking for ways to do even better, until she struck the best: “We were exploring until [pause] so, in fact, we were trying to find what was best for the student, I’d say!” (Frederik). The pursuit was always guided by a musical idea:

It was really the pursuit of the right gesture, so the end result would be the best match for the desired musical rendering. ... We really analysed a phrase, the placing of the bow, the right draw speed, the fingering too, so as to find definitively the phrasing sought. (René)

Reynolds would explore with her students, but she also encouraged them to explore on their own, guiding them towards autonomy. “She helped me to search a lot” (Jenny). In this way, she led them to develop their own solutions and strategies:

What I found great about her was that she encouraged us to explore for ourselves. ... That’s to say, she was never, uh, “Well, look, you’re going to do this or that” [pause], and that’s how I ended up playing intermittently without a cushion,<sup>7</sup> I brought small pieces of materials; she told me, “Explore for yourself, make your own little cushion.” There were some of us who had big cushions, I mean, that’s to say, according to their morphology, everyone had to find. (John)

According to René,

that was the key to her teaching! For every fingering<sup>8</sup> that she proposed, there were always two or three solutions! There was never, she never imposed a fingering because she knew full well that a fingering that worked for her might not work for us, she gave different options, she said, “Explore!”, so she encouraged constant reflection, which is still quite exceptional.

As conceived by Reynolds, the practice of exploring left room for experimentation and was always free of judgement:

She gave me the courage to perform certain gestures, and then she would sort through them, more or less into “what was appropriate” and “what was less so.” We dared to try a lot. And that’s huge. Because we weren’t afraid to get it wrong. We would say to ourselves, “Well, hey, I’ll give it a try, maybe it’ll work, maybe it won’t.” And that, for me – of course, someone else might not have had the same feeling – but for me, this is part of the Veda Reynolds heritage, to be at ease with there not being good things, bad things, sacred things, unrefined things. We pursue something, and then we improve, we try to improve and [hesitates] and then that’s it, that’s life! (Hannah)

## DISCUSSION

This research project aimed to bring Veda Reynolds’ pedagogical heritage to light by identifying common traces of her teaching style in the discourse of

six of her former students as they reflected on their own teaching activity. For this purpose, video recordings were made of three or four classes given by her former students, who later participated in simple and cross self-confrontation interviews. The quantitative analysis of these interviews revealed the relative importance the participants attached to each of the five macro-concerns of the Bucheton and Soulé (2009) model when talking about their own teaching activity and that of Reynolds. ‘Scaffolding,’ ‘objects of knowledge,’ and ‘atmosphere’ occupied a larger part of the discourse than ‘weaving’ and ‘piloting,’ suggesting a focus on student- and content-centred teaching, which aims to make the pupil an autonomous actor in their own learning. The qualitative analysis, in turn, highlighted that ‘make ... feel,’ appearing often in combination with ‘make ... hear,’ is central to the ‘scaffolding’ concern shared by Reynolds’ former students, generally preceding ‘instilling understanding’ and, above all, allowing to link a gesture to an intended sound result.

There is a similarity between (a) the importance that Reynolds’ former students seem to attach to the five macro-concerns of the Bucheton and Soulé (2009) model in their own teaching and (b) the place that these concerns occupy in their discourse on Reynolds’ teaching. This similarity corroborates the hypothesis of a Veda Reynolds’ pedagogical legacy, and it provides information on what might have made Reynolds’ teaching specific and particular to her. Added to this characteristic profile of concerns is a pedagogical gesture that seems to have been central to Reynolds’ approach of pedagogy, namely, searching with the student. This gesture may be described as crosscutting, as it is linked as much to ‘scaffolding’ as it is to ‘objects of knowledge’ and ‘atmosphere.’ It appears repeatedly in the discourse of her participating former students, seemingly having left a deep impression upon them all.

In the light of these observations, it is plausible to suppose the existence of a particular variation of the professional genre of the violin teacher, a specific “way of adapting professional gestures to the individual environment” (Clot & Faïta, 2000), in other words, a “Veda Reynolds style.” The methodology of self-confrontation interviews in articulation with an analytical grid developed from the model of Bucheton and Soulé (2009) shed light on the participants’ reflections and therefore on their reality of the activity or background logic. Based on an in-depth discussion of the activity realized by both researchers and participating violin teachers, the ergo-didactic approach (Espinassy & Terrien, 2018) allowed the gap to be overcome that may exist between what instrument teachers say and plan to do, and what they actually do (Koopman et al., 2007).

Analyzing instrumental music teachers’ preoccupations (i.e., reality of the activity) seems promising not only for research purposes, but also for improving initial and continuing training (of pre-service and in-service teachers). Indeed, it is established that “teachers’ beliefs and attitudes ... are closely linked to their strategies for coping with challenges in their daily professional life and to their

general well-being and [that] they shape students' learning environment and influence student motivation and achievement" (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2009, p. 89). At the beginning of the 1990s, Pajares (1992), a pioneer in research on teacher beliefs (the English concept that seems to come closest to the French *préoccupations enseignantes*<sup>9</sup>), held that "understanding the belief structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their professional preparation and teaching" (p. 307). More recently, Woody et al. (2018) have been claiming that

similar to findings in the fields of business, health care, and general education, research in music education has indicated that teachers who reflect on critical incidents in their past musical experiences and teaching activities gain important insights into their own beliefs and assumptions that underpin their classroom practices. (p. 112)

The ergo-didactic methodology used within the scope of the present research might well be an interesting tool to further experiment within music teacher education. Indeed, it appears that the six teachers who participated in the Veda research, while summoning their professor's memory, found themselves questioning and interpreting their practice, reflecting on their professional identity, and even imagining other ways of doing things (Vivien et al., 2021). The cross-confrontation interviews best contributed to this shift in thinking. Such shifts would be well worth extensive experimentation, possibly in combination with look-alike instructions (i.e., *instruction au sosie*; Miossec, 2017).<sup>10</sup>

There is no empirically established professional genre of either the instrument teacher or the violin teacher from which the Reynolds' style would stand out as a subcategory or variant. Although there does seem to be an implicit agreement among teachers on what characterizes and underpins their professional activity, this supposed shared understanding has never been put to the test of an ergonomic study. Further research should therefore be carried out with violin teachers of as diverse an age, education, and professional profile as possible in order to establish what constitutes the

implied part of [their] activity, what [they] know and see, expect and recognise, appreciate or fear; what is common to them and unites them under real-life conditions; what they know they must do thanks to a community of presupposed evaluations, without it being necessary to specify the task each time it arises. (Clot & Faïta, 2000, p. 11)

There is also an historical dimension to our questioning that must be taken into account. Professional genre is evolving: What is in the air and seems obvious today (i.e., involving individual students and making them actors in their own learning) was not a common approach in French conservatories during the 1980s and 1990s. It is therefore legitimate to ask whether the deep impact of Veda's teaching on her students was driven primarily by her pedagogy being ahead of its time. Could it be that the great contrast among her way of transmitting the art of playing the violin, her conception of the pedagogical relationship,

and her students' past and/or ongoing, parallel experience with other teachers goes — at least in some way — towards explaining her aura? It is also legitimate to raise the question of whether it is still possible to distinguish what has been highlighted as the Veda style from what constitutes the violin teacher genre today, considering the general shift in pedagogical focus away from technique and towards the teacher-student relationship. These reflections neither call into question the relevance and interest of studying the pedagogical legacy of great music pedagogues nor of developing corresponding research tools; quite to the contrary, they draw attention to the methodological issues and challenges involved in studying the past from a contemporary perspective.

## ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the six violin teachers who took part in the project for generously sharing their experiences and making their time available. We are also grateful to HES-SO, HEMU – Haute École de Musique, and Aix-Marseille University for their financial support.

## NOTES

1. Francesco Geminiani (1751); Léopold Mozart (1756); Pietro Signoretti (1777); Baillot, Kreutzer & Rhode (1793); Louis Spohr (1832); Jacques-Féréol Mazas (1832); Jean Delphin Alard (1848); Joseph Joachim (1905); Carl Flesch (1911); Ivan Galamian (1962); and Yehudi Menuhin (1971) or Robert Gerle (1983/1991), to name a few.
2. See the definitions (in French only) of the Société d'Ergonomie de Langue Française <https://ergonomie-self.org/lergonomie/definitions-tendances/>
3. Not to be confused with the notions of genre (i.e., categorization of music, such as rock, rap, jazz, or classical music) and style (i.e., the set of characteristics that are specific to a composer, an era, an aesthetic trend, a way of performing, a mode of instrumental playing, etc., and that distinguish them from others) as used in the music context.
4. The option of contacting and including violin teachers residing and teaching in the United Kingdom, in Canada, or the United States was ruled out for practical reasons: Travelling outside Switzerland or France to film lessons and interview teachers in English (also involving translation for inclusion in the data set) would have far exceeded the resources allocated to the project.
5. Also known as: Kiviat diagram, star plot, and spider or web chart.
6. To preserve confidentiality, teachers' names have been replaced by pseudonyms.
7. The cushion is an accessory that is placed under the violin so that the instrument is stable in a horizontal plane and supported without any effort needed from the left hand. Originally, it was made of foam and fixed either to the endpin or by elastic bands on the F-holes of the violin. Today, it is generally a wavy, rigid, and fleecy bar that runs across the entire back of the violin and closely hugs the violinist's collar bone. There are also inflatable cushions allowing for adjustable thickness.
8. Violinists often talk about fingering also in terms of the left-hand position, that is, the general placement of the left hand required to play a given note on a certain string, using a certain finger.
9. Kagan (1992) noted that "the term 'teacher belief' is not used consistently, with some researchers referring instead to teachers' 'principles of practice,' 'personal epistemologies,' 'perspectives,' 'practical knowledge' or 'orientations'" (p. 66).

10. Look-alike instruction is a method of putting lived experience into words. It is a type of interview in which a person (instructor) gives instructions for the lookalike to act as they do.

## REFERENCES

- Alin, C. (2010). *Le geste formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. L'Harmattan.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholè*, 1, 5–16.
- Berg, M. H., & Miksza, P. (2010). An investigation of preservice music teacher development and concerns. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/1057083710363237>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (Ed.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Campbell, M. R., Thompson, L. K. (2007). Perceived concerns of preservice music education teachers: A cross-sectional study. *Journal of Research in Music Education*, 55(2), 162–176. <https://doi.org/10.1177/002242940705500206>
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : Objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255–286. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Eigeldinger, J. J. (1979). *Chopin vu par ses élèves : Textes recueillis et commentés*. La Baconnière.
- Espinassy, L., & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS*, 1, 23–42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2* (pp. 25–52). University of Chicago Press.
- Gutknecht, D. (2010). Der italienische Violinstil der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Grundlage von Technik und Ästhetik der französischen Geigerschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts [The Italian violin style of the second half of the 18th century as the basis of technique and aesthetics of the French violin school at the beginning of the 19th century]. In P. Kuret (Ed.), *The Mediterranean: Source of music and longing of European Romanticism and Modernism* (pp. 92–99). Festival Ljubljana.
- Hopfner, R. (2011). Die Geige: Spiel, Technik und Pädagogik in Wien [The violin: Playing, technique and pedagogy in Vienna]. In S. Haag (Ed.), "Der Himmel hängt voller Geigen": *Die Violine in Biedermeier und Romantik*. Kunsthistorisches Museum Wien.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Killian, J. N., Dye, K. G., & Wayman, J. B. (2013). Music student teachers: Pre-student teaching concerns and post-student teaching perceptions over a 5-year period. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 63–79. <https://doi.org/10.1177/0022429412474314>

- Koopman, C., Smit, N., de Vugt, A., Deneer, P., & den Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373–397. <https://doi.org/10.1080/14613800701587738>
- Masin, G. (2011). *Violin teaching in the new millennium: In search of the lost instructions of great masters—An examination of similarities and differences between schools of playing and how these have evolved, or: Remembering the future of violin performance* [Doctoral thesis, Trinity College Dublin]. Trinity's Access to Research Archive. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/64557>
- Miksza, P., & Berg, M. H. (2013). A longitudinal study of preservice music teacher development: Application and advancement of the Fuller and Bown teacher-concerns model. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 44–62. <https://doi.org/10.1177/0022429412473606>
- Miossec, Y. (2017). Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail : Éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail. *Horizontes*, 35(3), 38–57. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.552>
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une psychologie du travail ?* Éditions sociales.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Papatzikis, E. (2008). *A conceptual analysis of Otakar Ševčík's method: A cognitive approach to violin teaching and learning* [Doctoral thesis, University of East Anglia]. UEA Digital Repository. <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/47264/>
- Penesco, A. (2000). L'univers violonistique des années trente. In D. Pistone (Ed.), *Musiques et musiciens à Paris dans les années trente*. Honoré Champion.
- Powell, S. R. (2014). Examining preservice music teacher concerns in peer- and field-teaching settings. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 361–378. <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>
- Rut, M. (2006). The influence of the Franco-Belgian violin school on violin didactics in Poland from the mid-19th to the mid-20th century. *Revue belge de musicologie/Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap*, 60, 131–140.
- Seifert, R. (2003). Von Ševčík bis Galamian: Zur Entwicklung des Violinspiels im 20. Jahrhundert [From Ševčík to Galamian: On the development of violin playing in the 20th century]. *Das Orchester*, 51(4), 8–18.
- Szabó, Z. (1978). *The violin method of B. Campagnoli: An analysis and evaluation* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.
- Terrien, P. (2022). Une histoire de l'enseignement du violon en France à travers ses méthodes. In C. Fritz & S. Moraly (Eds.), *Le violon en France du XIXe siècle à nos jours* (pp. 105–131). Sorbonne Université Presses.
- Vaccarini Gallarani, M. (2010). La scuola violinistica di Alessandro Rolla nei primi anni del Conservatorio di Milano [Alessandro Rolla's violin school in the early years of the Milan Conservatory]. In Mariateresa Dellaborra (Ed.), *Alessandro Rolla: Un caposcuola dell'arte violinistica lombarda* (pp. 209–219). Libreria Musicale Italiana.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Vivien, R., Güsewell, A., & Terrien, P. (2021). La clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental. *Recherche en éducation musicale*, 36, 1–23.
- Weiskirchner, S. (2007). *Leopold Mozart and the tradition of Salzburg violin pedagogy: Violin methods and their use in the Salzburg area* [Unpublished doctoral thesis]. Universität Mozarteum Salzburg.

Woody, R. H., Gilbert, D., & Laird, L. A. (2018). Music teacher dispositions: Self-appraisals and values of university music students. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 111–125. <https://doi.org/10.1177/0022429418757220>

ANGELIKA GÜSEWELL has a dual background as a musician and psychologist. She holds a Doctorate in Psychology and was appointed head of research and professor at HEMU – Haute École de Musique in 2005. Since 2020, she has been a member of the HEMU's management team. Her research projects lie at the crossroads of music and the humanities and social sciences. As founding vice-president of the Swiss Positive Psychology Association (SWIPPA), she contributed to the launch of a Certificate of Advanced Studies in Positive Psychology at the University of Lausanne. With 25 years of experience in teaching piano, she is also a lecturer in the pedagogy department of the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). [angelika.gusewell@hemu-cl.ch](mailto:angelika.gusewell@hemu-cl.ch)

RYM VIVIEN holds a Bachelor's Degree in Primary Teaching and a Master's Degree in Educational Sciences and Practices, obtained at the Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEPL) and at the University of Lausanne (UNIL). During her academic studies, she has focused on intercultural pedagogy in primary schools, as well as on the representations of merit among prize-winning high school students. After obtaining her master's degree in 2016, she worked as a research assistant at HEMU – Haute École de Musique, on a project in instrumental music didactics. She is currently working at the University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO) as project manager for academic careers and scientific integrity. [rym.vivien@hes-so.ch](mailto:rym.vivien@hes-so.ch)

PASCAL TERRIEN, musician and musicologist, is a university professor in didactics of the arts at Aix-Marseille University (AMU) and a professor at the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). He is director of the Federal Structure of Studies and Research in Education (SFERE-Provence, FED 4238). He is a permanent researcher of the UR 4671-ADEF, where he directs the research program "Le geste créatif et l'activité formative" (GCAF). He is associated with the Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), Canada. His research in didactic musicology focuses on music education (theoretical, instrumental, and vocal). He is often invited as a professor and lecturer to international universities and music schools. [pascal.terrien@univ-amu.fr](mailto:pascal.terrien@univ-amu.fr)

ANGELIKA GÜSEWELL dispose d'une double formation de musicienne et psychologue. Titulaire d'un doctorat en psychologie, elle a été nommée responsable de la recherche et professeure à l'HEMU – Haute École de Musique en 2005. Depuis 2020, elle fait partie de l'équipe de direction de l'institution. Ses projets de recherche se situent au croisement de la musique et des sciences humaines et sociales. En tant que vice-présidente fondatrice de la Société Suisse de Psychologie Positive (SWIPPA), elle a contribué au lancement d'un CAS en Psychologie positive à l'Université de Lausanne. En plus d'avoir 25 ans d'expérience dans l'enseignement du piano, elle est également chargée de cours dans le département de pédagogie du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). [angelika.gusewell@hemu-cl.ch](mailto:angelika.gusewell@hemu-cl.ch)

RYM VIVIEN est titulaire d'un baccalauréat en enseignement primaire ainsi que d'une maîtrise en sciences et pratiques de l'éducation, obtenu à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEPL) et à l'Université de Lausanne (UNIL). Durant son parcours universitaire, ses travaux ont porté sur la pédagogie interculturelle à l'école primaire, ainsi que sur les représentations du mérite chez les élèves du secondaire qui ont remporté des prix. Après l'obtention de sa maîtrise en 2016, elle a travaillé en tant qu'assistante de recherche à l'HEMU – Haute École de Musique, sur un projet en didactique de la musique instrumentale. Elle travaille actuellement à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) en tant que chargée de projet Carrières académiques et Intégrité scientifique. [rym.vivien@hes-so.ch](mailto:rym.vivien@hes-so.ch)

PASCAL TERRIEN, musicien et musicologue, est professeur d'université en didactique des arts à Aix-Marseille Université (AMU) et professeur au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). Il est directeur de la Structure Fédérative d'Études et de Recherche en Éducation (SFERE-Provence, FED 4238). Il est chercheur permanent de l'UR 4671-ADEF, et il y dirige le programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF). Il est associé à l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM), Canada. Ses recherches en musicologie didactique portent sur l'enseignement musical (théorique, instrumental et vocal). Il est souvent invité comme professeur et conférencier dans des universités à l'étranger et autres grandes écoles de musique. [pascal.terrien@univ-amu.fr](mailto:pascal.terrien@univ-amu.fr)

# NIVEAUX D'ENGAGEMENT DE L'ENFANT DANS SES INTERACTIONS AVEC SON ENSEIGNANT-E ET SES PAIRS SELON LES CONTEXTES DE CLASSE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE 5 ANS

NATHALIE BRETON, CAROLINE BOUCHARD et JEFFREY HENRY *Université Laval*

**RÉSUMÉ.** L'objectif de cette recherche est d'étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements) à l'éducation préscolaire 5 ans. À l'aide de l'*Individual Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)*, 113 enfants (66 filles et 47 garçons) ont été observés. Les résultats démontrent que l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e est plus élevé lors d'activités de routine et de transition et ne présente aucune différence significative selon le type de regroupement. L'engagement dans ses interactions avec les pairs est plus élevé lors d'activités de jeu libre et d'ateliers ainsi que du regroupement en petits groupes. Les contextes de classe modulent les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres.

**CHILDREN'S LEVELS OF ENGAGEMENT IN THEIR INTERACTIONS WITH THE TEACHER AND PEERS IN DIFFERENT CLASSROOM CONTEXTS IN FIVE-YEAR-OLD'S PRESCHOOL EDUCATION.**

**ABSTRACT.** The objective of this research is to study children's levels of engagement in their interactions with the teacher and peers in different classroom contexts (activities and groupings) in five-year-old's preschool education. Using the *Individual Classroom Assessment Scoring System (inCLASS)*, 113 children (66 girls and 47 boys) were observed. The results show that the children's level of engagement in their interactions with the teacher is higher during routine and transition activities and shows no significant differences depending on the type of grouping. Children's level of engagement in interactions with peers is higher in free play activities, workshops and grouping small groups. Classroom contexts modulate the children's levels of engagement in interacting with others.

**Au** Québec, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, plus de 98 % des enfants fréquentent une classe d'éducation préscolaire 5 ans, sur une base régulière de cinq jours par semaine, pour un total de 180 jours par année (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). D'une durée minimale de 23 heures et 30 minutes,

la semaine d'école est consacrée à des services éducatifs chapeautés par le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire, dont le mandat est triple : (a) faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; (b) favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et (c) jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie (ministère de l'Éducation, [MÉQ], 2001).

La classe d'éducation préscolaire est un lieu privilégié pour l'enfant afin d'établir et maintenir des relations avec l'enseignante et d'autres enfants (Bouchard et coll., 2012). Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie (MÉQ, 2001). Une classe d'éducation préscolaire 5 ans qui offre un environnement de qualité, notamment par des interactions nombreuses, riches et diversifiées, constitue une base importante pour le parcours scolaire ultérieur des enfants (Boivin et Bierman, 2014, p. 3-15); Duncan et coll., 2007). Selon des études longitudinales, ces classes favorisent effectivement un meilleur développement global des enfants, notamment sur le plan socioémotionnel (Domínguez et coll., 2010; Mashburn et coll., 2008).

Afin d'offrir un environnement de qualité dans lequel les interactions sont au cœur des activités, l'organisation d'une classe d'éducation préscolaire 5 ans doit favoriser la participation active des enfants, notamment par la présence de différents centres d'apprentissage (MÉQ, 2001, p. 52). Ces derniers permettent aux enfants d'explorer différents domaines d'apprentissages (arts, sciences, mathématiques, etc.), souvent en sous-groupe de pairs. Ainsi, une journée typique comprend plusieurs périodes d'activités (causerie, routines, collation, ateliers, jeu libre, etc.) et différents types de regroupements (grands groupes, petits groupes, individuels), à l'intérieur desquels de nombreuses interactions ont cours entre l'enfant, son enseignant-e et ses pairs. Ces occasions d'interagir avec les autres et de se développer sur le plan social constituent un moyen par lequel l'enfant apprend et se développe (MÉQ, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Slot et Bleses, 2018; Vygotsky, 1978).

Bien que l'enseignant-e ait un rôle important à jouer dans l'organisation de la classe afin de favoriser différentes interactions, le rôle de chacun des enfants est tout aussi important (Pianta et coll., 2016). En effet, la capacité de l'enfant à s'engager dans ses interactions avec les autres en classe influe sur son expérience vécue à l'éducation préscolaire (Jeon et coll., 2010). De même, les différents contextes de classe (p. ex., jeu en petits groupes) proposés à l'enfant vont influencer les possibilités pour ce dernier de s'engager dans ses interactions (Slot et Bleses, 2018). Quels sont les liens entre l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec autrui et les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans? Voilà la question qui se pose et à laquelle le présent article souhaite répondre.

### *L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres en classe*

L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres en classe se définit comme sa capacité à entreprendre et/ou maintenir des interactions, notamment avec l'enseignant-e et les pairs, engagement qui peut s'avérer positif ou négatif (Bohlmann, 2019; Downer et coll., 2007; Downer, Booren, et coll., 2010; McWilliam et Bailey, 2008; Odom et Bailey, 2001; Pinto, 2006). Il est lié aux processus proximaux du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2005) qui considère les interactions réciproques entre l'individu et les personnes de son entourage comme les principaux mécanismes du développement humain. De façon plus précise, pour Downer, Booren, et leurs collègues (2010), l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e se définit par des comportements tels la sensibilité, la recherche de proximité, le partage d'affects positifs et des comportements positifs de communication, comme l'initiative conversationnelle et le maintien de la conversation. Pianta et Stuhlman (2004) ont démontré que cet engagement favorise la qualité des interactions que l'enfant entretient avec autrui, et ce, dès l'âge de 3 ans. Plus précisément, le recours par l'enfant à son enseignante comme source de soutien, par exemple en s'engageant et communiquant avec celle-ci pour la questionner lorsqu'il ne comprend pas une consigne, est lié à des interactions de meilleure qualité en classe (Bohlmann et coll., 2019; Burchinal et coll., 2002; Howes et coll., 2000).

L'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs s'observe par des comportements de sociabilité (recherche de proximité, partage d'affect positif, coopération, popularité), de communication (initiative communicationnelle, maintien de la conversation, intentions communicationnelles) et d'affirmation de soi (initiative relationnelle, leadership) (Downer, Booren, et coll., 2010). Des recherches démontrent que lorsque l'enfant s'engage dans des interactions de qualité avec ses pairs, en communiquant et en s'affirmant auprès d'eux, ces dernières sont de qualité supérieure (Howes et Phillipsen, 1998; Spivak et Howes, 2011).

À l'inverse, l'engagement négatif de l'enfant renvoie à la présence de conflits avec l'enseignant-e et/ou les pairs, par exemple en démontrant des comportements d'agression, d'affect négatif, de recherche d'attention et d'opposition. L'engagement négatif en classe altérerait les occasions d'apprentissages et de développement qui s'offrent à l'enfant, en le rendant peu disponible (Sabol et coll., 2018). En effet, les relations conflictuelles sont liées à des niveaux inférieurs d'engagement en classe (Hughes et coll., 2012). À l'éducation préscolaire, la présence de conflits avec l'enseignant-e est associée à des comportements d'engagement négatifs en première année du primaire (Silver et coll., 2005) et prédit l'engagement négatif des enfants jusqu'à sept ans plus tard, notamment par la présence de comportements agressifs (Hamre et Pianta, 2001). S'y attarder durant l'éducation préscolaire 5 ans, année précédant les apprentissages formels en première année du primaire, apparaît donc important.

## LES CONTEXTES DE CLASSE

L'engagement de l'enfant dans ses interactions en classe se manifeste dans des contextes variés qui sont interconnectés et interdépendants (Bronfenbrenner, 2005). Des recherches démontrent que le niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions est modulé par le contexte dans lequel elles se déroulent, notamment le type d'activité et le regroupement proposés (Booren et coll., 2012; Kemp et coll., 2013). Le modèle bioécologique proposé par Bronfenbrenner (2005) souligne d'ailleurs l'importance du contexte dans le développement de l'enfant. En effet, les différents contextes de classe, qui renvoient à l'organisation du temps passé en classe en fonction du type d'activités réalisées (p. ex., les jeux libres, les ateliers, les routines) et du type de regroupements préconisés (p. ex. : en grand groupe ou en petits groupes) (Vitiello et coll., 2012), demeurent une composante essentielle de l'expérience interactionnelle de l'enfant vécue en classe.

Par exemple, pendant une période de jeu libre, certains enfants se joindront à d'autres enfants afin de former un petit groupe et s'adonner à une activité de jeu symbolique, où l'engagement avec les pairs sera particulièrement favorisé. D'autres pourront choisir de faire un jeu savant, comme Architek ou Veritech, en demandant l'aide de l'enseignant·e : l'engagement dans des interactions avec ce·tte dernier·ère sera plus présent. Les possibilités d'engagement dans des interactions avec l'enseignant·e ou avec les pairs seront toutefois plus faibles dans les activités individuelles comme un casse-tête ou la lecture d'un livre. Afin de mieux comprendre l'engagement de l'enfant en classe, on peut voir ici la pertinence d'étudier les contextes (activités et regroupements) dans lesquels il se manifeste.

Pour ce faire, en s'appuyant sur les travaux de Ritchie et coll. (2001), Downer, Booren, et leurs collègues (2010) identifient différents contextes de classe à l'éducation préscolaire :

- grand groupe (activité organisée et structurée par l'enseignant·e, incluant six enfants et plus);
- petits groupes (activité organisée et dirigée par l'enseignant·e, incluant cinq enfants et moins);
- individuel (l'enfant travaille seul, avec ou sans l'enseignant·e);
- libre choix (l'enfant choisit à quoi et où il souhaite jouer et/ou apprendre);
- activité à l'extérieur (l'enfant est à l'extérieur pour des jeux libres ou des activités organisées);
- repas (collation ou dîner); et
- routines / transitions (l'enfant est en transition entre deux activités ou effectue une routine de la classe).

Cette nomenclature des différents contextes a été utilisée dans d'autres études (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Afin de les préciser, certains auteurs les regroupent en deux grandes catégories, soit les types d'activités, où l'on retrouve les ateliers, les jeux libres, les activités dirigées, les routines, les transitions, etc., et les types de regroupements qui incluent notamment le grand groupe, les petits groupes et l'individuel (Raby et Charron, 2016; Vitiello et coll., 2012). En effet, lors d'une activité de jeu libre par exemple, l'enfant peut être en sous-groupe de pairs au centre d'apprentissage des arts, ou encore seul, à faire un casse-tête.

### *Liens entre l'engagement de l'enfant et les différents contextes de classe*

Les quelques recherches qui se sont intéressées aux liens entre l'engagement de l'enfant et les différents contextes de classe démontrent que ce niveau d'engagement varie significativement dans l'ensemble d'une journée (Booren et coll., 2012; Pianta et coll., 2005; Vitiello et coll., 2012). De façon plus précise, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e serait plus fréquent et de qualité plus élevée lors des activités dirigées par ce-tte dernier-ère (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012) et lors du regroupement en grand groupe (Booren et coll., 2012; Pianta et coll., 2005). De plus, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs serait plus élevé lors des activités de jeu libre et du regroupement en petits groupes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Quant à lui, l'engagement négatif de l'enfant s'avèrerait plus fréquent lors des activités de jeu libre, des transitions ainsi que lors du regroupement en petits groupes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012).

Tel que mentionné par Slot et Bleses (2018), le contexte culturel est déterminant quant à la délimitation de l'espace accordé à l'enfant pour le développement de ses capacités d'engagement lors de différentes interactions. Dans le cadre de l'éducation préscolaire, certains pays favorisent un modèle axé sur le développement global et le jeu libre, où la place des interactions entre les enfants est importante. D'autres donnent priorité à un modèle axé sur l'enseignement plus structuré ou l'instruction directe par l'enseignant-e (Slot et Bleses, 2018), ce qui limite les possibilités de prise d'initiatives interactionnelles par les enfants. À titre d'exemple, le Danemark préconise un modèle d'éducation préscolaire qui met l'accent sur le jeu libre, où les possibilités d'interagir avec les pairs sont fréquentes. Le niveau d'engagement de l'enfant de 4-5 ans dans ses interactions avec ses pairs dans ce pays est supérieur à celui souvent observé aux États-Unis, ce dernier semblant refléter un modèle d'éducation davantage orienté vers un enseignement plus structuré de la part de l'enseignant-e (Slot et Bleses, 2018). Ainsi, l'organisation de la classe d'éducation préscolaire en divers centres d'apprentissage favorisant le jeu et les interactions, tel que le recommande le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001), serait propice à des niveaux élevés d'engagement de l'enfant dans différentes interactions avec autrui en classe (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012).

Les choix pédagogiques exercent ainsi une influence sur l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs, ce qui témoigne aussi de l'importance de mener des études dans diverses cultures et des endroits variés dans le monde. Toutefois, à l'international, un nombre limité d'études s'attendent à identifier les différents contextes lors de l'observation de l'engagement des enfants en classe (Ansari et Purtell, 2017). À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée en ce sens à propos de l'éducation préscolaire 5 ans au Québec. Nous en savons donc encore très peu sur les contextes qui sont réellement proposés aux enfants et sur les niveaux d'engagement de ces derniers en classe. Dans ces circonstances, il apparaît essentiel d'étudier les liens entre l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs, son engagement négatif et les différents contextes proposés (activités et regroupements) dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans au Québec.

## OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est d'étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs, en fonction des différents contextes de classe. Préalablement, l'engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs en classe sera décrit, de même que les contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalent lors des observations de l'engagement de l'enfant.

Il est ainsi souhaité d'apporter un éclairage quant à la question de l'engagement de l'enfant en classe, vecteur de ses apprentissages et de son développement, voire de sa réussite éducative (Buhs et coll., 2006; Hamre et Pianta, 2001; Vitiello et coll., 2012).

## MÉTHODOLOGIE

Les données de la présente étude sont tirées d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, octroyée à la deuxième auteure de l'article, Caroline Bouchard.

L'échantillon est composé de 113 enfants (66 filles et 47 garçons) âgés de 5 à 6 ans ( $M = 73,34$  mois,  $ÉT = 4,22$ ). Ils proviennent de 12 classes d'éducation préscolaire 5 ans, réparties dans sept écoles de la région de Québec et une école située en Beauce ( $N = 8$ ), dans lesquelles on retrouve en moyenne 17 enfants. Les indices de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles participantes, composés de la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2015), varient de 1 à 9 ( $M = 5,75$ ). Le premier rang regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés, tandis que le neuvième rang regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés (MELS, 2015).

## Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions...

Afin de décrire l'échantillon à l'étude, le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des enfants participants et leurs familles. Les mères des enfants ont répondu en majorité au questionnaire (86,61 %). Les enfants proviennent de familles où près de 80 % des répondants détiennent un diplôme d'études professionnelles, collégiales ou universitaires. Les répondants travaillent en majorité à temps plein (69,64 %) et ils sont mariés, ou ont un conjoint de fait (66,96 %). Plus de 62 % des familles gagnent un revenu familial brut de plus de 50 000 \$ par année, 26,4 % entre 15 000 \$ et 50 000 \$, alors que 10,90 % d'entre elles vivent avec moins de 15 000 \$ par année.

TABLEAU 1. *Les caractéristiques des participants à l'étude (%)*.

Variables	%
SEXE DES ENFANTS	
Filles	58,4
Garçons	41,6
Répondant au questionnaire	
Mère	86,6
Père	13,4
Emploi du répondant	
Sans emploi	16,1
Temps partiel	7,1
Temps plein	69,6
Congé parental	4,5
Études temps plein	2,7
Scolarité du répondant	
Secondaire non complété	8,2
Secondaire	12,7
Collégial ou professionnel	34,6
Universitaire 1 <sup>er</sup> cycle	29,1
Universitaire 2 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> cycle	15,4
Revenu familial brut	
Moins de 15 000 \$	10,9
15 000 \$ - 30 000 \$	11,8
30 000 \$ - 50 000 \$	14,6
50 000 \$ - 75 000 \$	22,7
75 000 \$ - 100 000 \$	11,8
100 000 \$ et plus	28,2

Langue maternelle	
Français	94,6
Espagnol	0,9
Autre ou deux langues maternelles	4,5
Type de famille	
Monoparentale	17
Deux parents à la maison	67
Garde partagée	16

---

### *Instruments de mesure*

*Engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs.* L'outil d'observation *Individual Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) (Downer, Booren et coll., 2010) a été utilisé afin de mesurer les niveaux d'engagement de l'enfant en classe selon quatre domaines : l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant-e, l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs, l'engagement positif dans les apprentissages, et l'engagement négatif en classe. La structure factorielle en quatre domaines et la fiabilité de cet outil ont été largement soutenues dans diverses études (p. ex., Booren et coll., 2012; Downer, Booren, et coll., 2010; Slot et Bleses, 2018; Suchodoletz et coll., 2015; Vitiello et coll., 2012; Williford, Maier, et coll., 2013).

Pour les besoins de la présente étude, seuls les domaines de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e, ses pairs et l'engagement négatif en classe ont été retenus. Le domaine de l'engagement positif dans ses interactions avec l'enseignant-e comprend deux dimensions : (a) l'« engagement » (syntonie / sensibilité à l'adulte, recherche de proximité et partage d'affect positif); et (b) la « communication » (initiative conversationnelle, maintien de la conversation et intentions communicationnelles). Le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs est associé à trois dimensions : (a) « sociabilité » (recherche de proximité, partage d'affect positif, coopération et popularité); (b) « communication » (initiative conversationnelle, maintien de la conversation et intentions communicationnelles); et (c) « affirmation de soi » (initiative relationnelle et leadership). Le domaine de l'engagement négatif de l'enfant en classe est assorti de deux dimensions : (a) « conflits avec l'enseignant-e » (agression, affect négatif, recherche d'attention et opposition / désobéissance); et (b) « conflits avec les pairs » (agression, affect négatif, recherche d'attention et confrontation).

La cotation de chaque dimension a été réalisée selon une échelle de classement continue (1, 2 et 3 = niveau faible; 4 et 5 = niveau moyen; 6 et 7 = niveau élevé).

## Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions...

Quatre cycles d'observation d'une durée de 15 minutes (10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation pour un total de 60 minutes par enfant) ont été effectués en alternance entre les enfants afin de permettre à deux observatrices certifiées d'examiner l'engagement des enfants en classe. Un accord interjuge sur la codification des comportements d'engagement a été mené sur 20 % des observations effectuées et a atteint le seuil de fidélité de 80 % et plus pour chacune des sept dimensions cotées.

Les niveaux de cohérence interne de Downer, Booren et leurs collègues (2010) étaient de  $\alpha = 0,79$  pour l'engagement dans ses interactions avec l'enseignant-e, de  $\alpha = 0,90$  pour l'engagement dans ses interactions avec les pairs, et de  $\alpha = 0,82$  pour l'engagement négatif. Dans la présente étude, les niveaux de cohérence interne étaient les suivants : engagement positif dans ses interactions avec l'enseignant-e,  $\alpha = 0,64$ ; engagement positif dans ses interactions avec les pairs,  $\alpha = 0,76$ ; et engagement négatif,  $\alpha = 0,59$ .

Conçu pour les enfants de 3 à 5 ans, l'inCLASS est utilisé dans le cadre de cette recherche auprès d'enfants âgés de 5 à 6 ans, au même titre que dans celle de Slot et Bleses (2018) qui ont étudié et confirmé la validité (p. ex., la structure factorielle, la fiabilité test-retest et l'objectivité) de cet outil auprès d'enfants âgés de 36 à 79 mois.

### *Les contextes de classe*

L'inCLASS permet également de recueillir des données sur les contextes de classe qui prévalent lors des observations. Dans le cadre de cette recherche, les différents contextes de l'inCLASS ont été regroupés selon les types d'activités et les types de regroupements, conformément aux travaux de Vitiello et ses collègues (2012) ainsi que de Raby et ses collègues (2016). Les différentes activités se composent de :

- jeu libre / ateliers;
- routines (p. ex., lavage des mains) et transitions (p. ex., rangement, habillage);
- repas; et
- jeux extérieurs.

Les types de regroupements sont :

- grand groupe;
- petits groupes; et
- individuels.

Précisons que l'atelier est un contexte d'activité fréquent dans les classes d'éducation préscolaire au Québec et est d'emblée associé au regroupement

« petits groupes » dans l'outil inCLASS. Considérant que ce contexte est davantage lié au type d'activités qu'au type de regroupements, nous avons fait le choix méthodologique de le joindre à l'activité de jeu libre, de laquelle l'atelier se rapproche le plus, et ce, afin de ne pas modifier l'utilisation d'origine des sept contextes de l'inCLASS. De plus, les activités extérieures n'ont pas été consignées, considérant que toutes les observations ont eu lieu principalement en avant-midi, alors que les enfants étaient à l'intérieur.

Les contextes de classe étaient identifiés à tous les cycles d'observation et les modifications en cours de cycle étaient aussi relevées. Les informations recueillies sur les différents contextes (activités et regroupements) observés peuvent être différentes ou parfois même se chevaucher lors d'un même cycle d'observation. En effet, lorsqu'il y a une modification du contexte lors de l'observation, celle-ci doit être notée. Ainsi, pour un cycle de 10 minutes d'observation, on peut retrouver plusieurs contextes différents de même que pour les quatre cycles finaux. Nous avons choisi de conserver les informations pour les enfants pour lesquels il est possible d'identifier le contexte (type d'activité et type de regroupement) prévalent au cours des quatre cycles d'observation. Nous avons conservé uniquement les contextes identifiés dans deux cycles complets et plus sur les quatre cycles d'observation, ce qui correspond au minimum à 50 % du temps d'observation dans ce type de contexte. De telle sorte que nous avons été en mesure d'identifier l'activité principale pour 38 enfants sur les 113 de départ et le regroupement prévalent pour 76 enfants sur les 113 initiaux. Ces informations ont été recueillies par l'observatrice au cours de chaque cycle d'observation.

## PROCÉDURE

Les données de cette recherche ont été recueillies à l'hiver et au printemps 2014. Les participants ont été recrutés à l'aide de lettres d'informations envoyées dans des écoles des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (Québec, Canada). Douze enseignantes ont signalé leur intérêt à participer de façon volontaire à la recherche. Le formulaire de consentement destiné aux parents et le questionnaire sociodémographique leur ont été remis en janvier. Ces documents ont été complétés à la maison et retournés à l'école par l'entremise des enfants. Le processus de recrutement a été complété au mois de février et les observations en classe ont débuté à ce moment, pour se compléter au printemps de la même année.

### *Méthode d'analyse des données*

Les niveaux d'engagement de l'enfant et les contextes de classe ont été examinés à l'aide d'analyses descriptives. Afin de répondre à l'objectif de cette étude, des tests t pour échantillons indépendants ont permis de comparer les niveaux d'engagement de l'enfant selon les deux types d'activités, c.-à-d. routines /

transitions et jeu libre / ateliers. Afin de comparer les niveaux d'engagement selon les trois types de regroupements (c.-à-d. grand groupe, petits groupes, individuels), des analyses de variance (ANOVA) ont été menées. Une correction de Bonferroni a été appliquée aux tests de comparaisons multiples. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS, version 20.0. Le seuil alpha de signification statistique a été fixé à 0,05.

## RÉSULTATS

### Engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs en classe

Le Tableau 2 présente les statistiques descriptives associées aux domaines et aux dimensions de l'engagement de l'enfant. Plus précisément, le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante est d'un niveau faible, tout comme les dimensions d'engagement et de communication qui le composent. Le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs est quant à lui de niveau moyen-faible, ce score étant le plus élevé des trois domaines. La dimension de la sociabilité de ce domaine est de niveau moyen-faible, tandis que les dimensions de la communication et l'affirmation de soi sont de niveau faible. Finalement, le domaine de l'engagement négatif présente le niveau le plus faible des trois domaines mesurés. Chacune de ses dimensions, celles reliées aux conflits avec l'enseignante et aux conflits avec les pairs, s'avère de niveau faible.

**TABLEAU 2.** *Analyses descriptives des domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant (N = 113).*

Domaines (en gras) et dimensions	M	ÉT	Étendue
<b>Engagement positif (enseignant/e)</b>	2,22	0,53	1,13 - 3,88
Engagement	2,58	0,66	1,25 - 4,25
Communication	1,87	0,54	1,00 - 3,50
<b>Engagement positif (pairs)</b>	3,02	0,77	1,58 - 5,08
Sociabilité	3,53	0,80	1,50 - 5,25
Communication	2,86	0,81	1,50 - 4,50
Affirmation	2,67	0,88	1,00 - 5,50
<b>Engagement négatif</b>	1,25	0,29	1,00 - 2,38
Conflits avec l'enseignant/e	1,20	0,30	1,00 - 2,50
Conflits avec les pairs	1,30	0,38	1,00 - 2,75

NOTE. M = moyenne; ÉT = écart-type.

### *Contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalent lors des observations de l'engagement de l'enfant*

En ce qui concerne les contextes de classe, l'examen des statistiques descriptives révèle que 18,6 % des activités observées se déroulent en contexte de routines / transitions et 15 % d'entre elles en contexte de jeux libres / ateliers. En ce qui concerne les types de regroupements, le grand groupe s'avère le plus fréquent (49,6 %). Ceux « petits groupes » et « individuels » arrivent quant à eux à égalité, avec une proportion de 8,8 %.

### *Niveaux d'engagement de l'enfant et contextes de classe (activités et regroupements)*

Le premier test t démontre que l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante est significativement plus élevé lors d'activités de routines / transitions ( $M = 2,35$ ,  $ÉT = 0,44$ ) que lors d'activités de jeux libres / ateliers ( $M = 1,91$ ,  $ÉT = 0,48$ ),  $t_{36} = -2,92$ ,  $p = 0,006$ . À la suite d'une correction de Bonferroni, ce résultat demeure significatif ( $p = 0,012$ ). La dimension de l'engagement est significativement plus élevée lors d'activités de routines / transitions ( $M = 2,73$ ,  $ÉT = 0,48$ ) que lors d'activités de jeux libres / ateliers ( $M = 2,12$ ,  $ÉT = 0,55$ ),  $t_{36} = -3,63$ ,  $p = 0,001$ , et ce, même à la suite de la correction de Bonferroni ( $p = 0,002$ ). Quant à elle, la dimension de la communication ne présente aucune différence significative selon le type d'activités,  $t_{36} = -1,67$ ,  $p = 0,10$  (voir Tableau 3).

Une ANOVA nous permettant d'évaluer les niveaux d'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante selon les types de regroupements ne révèle toutefois aucune différence significative,  $F_{2,73} = 2,01$ ,  $p = 0,14$ . Pour la dimension de l'engagement de ce domaine, la présence d'une différence significative ( $F_{2,73} = 3,13$ ,  $p = 0,05$ ) est néanmoins détectée. Cependant, à la suite de la correction de Bonferroni ( $p = 0,15$ ), cette différence n'est plus significative. La dimension reliée à la communication avec l'enseignante ( $F_{2,73} = 0,88$ ,  $p = 0,419$ ) ne présente pas de différence significative selon les types de regroupements.

**TABLEAU 3. Moyennes et écarts-types des domaines et dimensions de l'engagement selon les types d'activités et de regroupement**

Domaines et dimensions	Jeux libres / Ateliers		Routines / Transitions		Grand groupe		Petits groupes		Individuel	
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT
	Engagement positif enseignante	1,91	0,48	2,35	0,44	2,34	0,58	2,04	0,52	2,06
Engagement positif	2,11	0,55	2,72	0,48	2,77	0,71	2,23	0,58	2,50	0,46
Communication	1,71	0,45	1,98	0,53	1,91	0,63	1,85	0,49	1,65	0,36

## Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions...

<b>Engagement positif pairs</b>	3,73	0,53	2,85	0,81	2,84	0,70	3,90	0,60	2,60	0,62
Sociabilité	4,25	0,48	3,44	0,85	3,38	0,75	4,25	0,57	3,18	0,60
Communication	3,49	0,58	2,67	0,89	2,71	0,78	3,70	0,54	2,45	0,74
Affirmation de soi	3,47	0,77	2,45	0,90	2,45	0,75	3,75	0,88	2,20	0,69
<b>Engagement négatif</b>	<b>1,33</b>	<b>0,28</b>	<b>1,30</b>	<b>0,33</b>	<b>1,24</b>	<b>0,27</b>	<b>1,50</b>	<b>0,34</b>	<b>1,11</b>	<b>0,13</b>
Conflits avec l'adulte	1,15	0,23	1,33	0,43	1,21	0,29	1,28	0,30	1,05	0,16
Conflits avec les pairs	1,51	0,40	1,27	0,35	1,26	0,35	1,73	0,45	1,18	0,21

NOTE. M = moyenne; ÉT = écart-type.

Concernant le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs, son niveau est significativement plus élevé lors d'activités de jeux libres / ateliers ( $M = 3,74$ ,  $ÉT = 0,53$ ) que lors d'activités de routines/transitions ( $M = 2,85$ ,  $ÉT = 0,81$ ),  $t_{36} = 3,84$ ,  $p = 0,00$ . À la suite d'une correction de Bonferroni, ce résultat demeure significatif ( $p = 0,00$ ). Quant aux scores associés aux dimensions de ce domaine, ils sont tous significativement plus élevés lors des jeux libres / ateliers que lors de routines / transitions : sociabilité,  $t_{36} = 3,49$ ,  $p = 0,00$ ; communication,  $t_{36} = 3,28$ ,  $p = 0,00$ ; affirmation de soi,  $t_{36} = 3,70$ ,  $p = 0,00$  (voir le Tableau 3).

L'ANOVA effectuée entre les niveaux d'engagement positif dans ses interactions avec les pairs et les types de regroupements révèle la présence d'une différence significative ( $F_{2,73} = 11,59$ ,  $p = 0,000$ ). De manière plus précise, ces analyses réalisées a posteriori démontrent que l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs est plus élevé en petits groupes qu'en grand groupe ( $p = 0,00$ ) ou en individuel ( $p = 0,00$ ). En revanche, cet engagement ne diffère pas significativement en grand groupe ou en individuel ( $p = 0,93$ ).

Pour ce qui est des trois dimensions associées à ce domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs, des différences significatives selon les divers types de regroupements ressortent: sociabilité  $F_{2,73} = 7,22$ ,  $p = 0,00$ ; communication,  $F_{2,73} = 8,58$ ,  $p = 0,00$ ; affirmation de soi,  $F_{2,73} = 13,87$ ,  $p = 0,00$  (voir Tableau 4). Les analyses menées a posteriori démontrent que le niveau de sociabilité des enfants est plus élevé en petits groupes qu'en grand groupe ( $p = 0,00$ ) et qu'en individuel ( $p = 0,00$ ). Le regroupement en grand groupe ne diffère toutefois pas de celui en individuel ( $p = 1,00$ ). La communication avec les pairs s'avère quant à elle plus élevée en petits groupes qu'en grand groupe ( $p = 0,00$ ) et qu'en individuel ( $p = 0,00$ ). Le regroupement en grand groupe ne diffère pas de celui en individuel ( $p = 0,93$ ), toujours pour la dimension communication avec les pairs. Finalement, l'affirmation de soi des enfants est elle aussi plus élevée en petits groupes qu'en grand groupe ( $p = 0,00$ ) et qu'en individuel ( $p = 0,00$ ). Le regroupement en grand groupe ne diffère pas de celui en individuel ( $p = 1,00$ ).

Quant au dernier domaine, celui de l'engagement négatif, aucune différence significative liée au type d'activités n'est constatée,  $t_{36} = 0,27$ ,  $p = 0,79$ . En lien cette fois avec le type de regroupements, l'ANOVA traduit une différence significative  $F_{2,73} = 5,65$ ,  $p = 0,00$ . Ce résultat entre l'engagement négatif et le type de regroupements demeure significatif après une correction de Bonferroni ( $p = 0,02$ ). Les analyses conduites a posteriori révèlent que le regroupement en grand groupe ne se distingue pas de celui en individuel ( $p = 0,55$ ), mais diffère significativement de celui en petits groupes ( $p = 0,02$ ). Cette distinction ne s'avère toutefois plus à la suite d'une correction de Bonferroni ( $p = 0,05$ ). Puis, le regroupement en petits groupes diffère du regroupement en individuel ( $p = 0,01$ ), même après une correction de Bonferroni ( $p = 0,02$ ). De façon plus précise, les analyses démontrent que la dimension reliée aux conflits avec les pairs est significativement plus élevée en petits groupes qu'en individuel,  $F_{2,73} = 8,26$ ,  $p = 0,00$  (correction de Bonferroni :  $p = 0,00$ ). Quant à elle, la dimension des conflits avec l'enseignant-e ne diffère pas significativement selon le type de regroupement,  $F_{2,73} = 1,99$ ,  $p = 0,14$ .

## DISCUSSION

L'objectif de cette recherche visait à étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs, en fonction des différents contextes de classe. D'abord, l'engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs en classe a été décrit, de même que les contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalaient lors des observations de l'engagement de l'enfant. Les résultats font ressortir un faible niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante et un niveau moyen dans ses interactions avec ses pairs. Ces résultats concordent avec ceux d'études internationales présentées précédemment. Par exemple, chez des enfants danois âgés en moyenne de 52 mois, Slot et Bleses (2018) identifient un niveau faible d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e ( $M = 1,98$ ) et un niveau moyen dans ses interactions avec ses pairs ( $M = 3,45$ ). Chez des enfants âgés en moyenne de 46,9 mois ( $ÉT = 6,6$ ) aux États-Unis, Williford et ses collègues relèvent des niveaux faibles d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e ( $M = 2,15$ ,  $ÉT = 0,53$ ) et avec ses pairs ( $M = 2,46$ ,  $ÉT = 0,52$ ) (Williford, Vick Whittaker, et coll., 2013).

Les niveaux relevés dans la présente étude témoignent d'un faible engagement des enfants dans des interactions en classe, notamment avec leurs enseignant-e-s, et ce, à l'image d'autres recherches internationales. Ce constat nous permet de corroborer les travaux de Pianta et ses collègues (2016) qui mettent en lumière la nécessité d'accorder une attention particulière à l'engagement des enfants dans le développement d'interactions de qualité en classe. Ainsi, le fait de prioriser un modèle d'éducation préscolaire offrant plusieurs occasions à l'enfant d'interagir au cours de la journée est une voie d'action suggérée, comme Slot et Bleses (2018) le proposent.

Fait à noter, observer peu d'engagements négatifs lié aux conflits avec l'enseignant-e et/ou avec les pairs indique que les enfants adoptent peu de comportements agressifs ou conflictuels en classe. Si les enfants s'engagent peu dans leurs interactions avec leurs pairs ou leur enseignant-e, ils semblent le faire de façon somme toute positive (lorsqu'ils le font).

Par ailleurs, la présente étude nous permet de démontrer que le niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant-e et les pairs varie selon les contextes qui lui sont proposés. De façon plus précise, l'engagement positif dans ses interactions avec les enseignant-es est de niveau plus élevé lors des activités de routines/transitions et n'est pas influencé par les types de regroupements. Une recherche précédente identifiait pourtant le regroupement « grand groupe » comme favorisant la qualité de cet engagement avec l'adulte (Vitiello et coll., 2012). Dans le cadre de notre recherche, une proportion importante du temps observé est consacrée aux activités de routines/transitions, soit 19 % du temps comptabilisé, ce qui est nettement supérieur à d'autres études, notamment celle de Vitiello et coll. (2012), qui la situent à 5 %.

Au Québec, dans une majorité de classes d'éducation préscolaire 5 ans, une grande importance est accordée à la routine du matin. Celle-ci comprend généralement une causerie, le calendrier et la météo, ce qui peut durer plusieurs minutes pendant la matinée. L'enseignant-e dirige ces routines matinales, ce qui nous permet de croire que ce contexte, identifié comme une routine dans notre étude, pourrait être analogue au regroupement « grand groupe » de Vitiello et ses collègues (2012). Puisque l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant-e est plus élevé lors des routines/transitions (comme les routines matinales), les résultats de cette recherche demeurent cohérents avec celle de Vitiello et coll. (2012). Toutefois, il sera important d'aller appuyer ces constats préliminaires avec des recherches à plus grande échelle, considérant les différences culturelles liées à la place laissée aux enfants en classe (Slot et Bleses, 2018).

Contrairement à l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e, qui est de niveau plus élevé lors des activités de routines/transitions, celui avec les pairs est de niveau plus élevé lors d'activités de jeux libres/ateliers et en regroupement de type « petits groupes ». Ces résultats sont similaires à ceux de recherches précédentes (Booren et coll., 2012; Curby et coll., 2014). Vitiello et ses collègues (2012) précisent que les contextes qui permettent à l'enfant d'interagir de façon plus libre avec leurs pairs, tel le jeu libre et les petits groupes, sont susceptibles d'augmenter la qualité de son engagement dans ses interactions avec eux. Les résultats de la présente étude confirment ce constat et soutiennent les orientations du Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire qui priorisent le jeu et les centres d'apprentissage en classe, dans lesquels les interactions entre les pairs sont favorisées (MÉQ, 2001).

On remarque toutefois que la proportion de l'activité de jeux libres/ateliers, à

laquelle 15 % du temps est consacré, apparaît faible en comparaison à d'autres études internationales (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Par exemple, l'étude de Booren et ses collègues (2012), qui ont effectué des observations avec l'inCLASS en avant-midi également, rapporte un taux de jeu libre de 32 %. Le fait d'avoir jumelé le jeu libre et les ateliers dans notre étude fait en sorte de nuancer l'interprétation des résultats, car il est impossible d'évaluer la proportion accordée à chacun.

Cependant, il est possible d'affirmer que le temps accordé au jeu libre en avant-midi dans les classes observées est possiblement plus faible que le 15 % associé à ces deux activités considérées ensemble. Sachant que le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001) met l'accent sur le jeu comme contexte d'apprentissages et de développement et que cette étude révèle que ce contexte favorise l'engagement des enfants dans ses interactions avec des pairs, la faible proportion de ce contexte identifiée lors de nos observations semble démontrer qu'il est possible que les enseignant·es ne saisissent pas toutes les occasions en ce sens. En effet, partir des intérêts des enfants et de l'engagement spontané de ces derniers afin de soutenir leurs apprentissages et leur développement, ce qui survient souvent en contextes plus libres, constituerait une pratique hautement recommandée en éducation (Silva et coll., 2016).

Le regroupement en petits groupes est également en faible proportion lors des observations effectuées, avec 8,8 % du temps comptabilisé, à l'image des résultats de Booren et coll. (2012) rapportant une prévalence du regroupement « petits groupes » de 8 % également. Ainsi, bien que les résultats confirment l'importance d'utiliser les jeux libres/ateliers et le regroupement en petits groupes afin de favoriser les niveaux d'engagement des enfants dans des interactions avec leurs pairs, il y a tout lieu de se questionner sur la place de ces contextes à l'éducation préscolaire 5 ans, du moins dans les classes observées dans la présente étude. Ce constat fait écho à ceux d'autres chercheurs observant qu'à plusieurs endroits à travers le monde, un désintérêt pour l'apprentissage par le jeu en contextes éducatifs est observé (Gilain-Mauffette, 2009; Miller et Almon, 2009; Trawick-Smith, 2012).

L'importance accordée à la préparation des enfants pour le primaire dans les dernières années a apporté des changements sur la façon dont les journées sont organisées dans l'éducation préscolaire, expliquant potentiellement certaines diminutions du temps de jeu libre, notamment en avant-midi, afin de favoriser les temps liés à des activités d'apprentissage (Bassok et coll., 2016). De plus, le jeu libre est souvent planifié en fin de journée, comme récompense après avoir complété les activités davantage liées à l'apprentissage (Larivée et Terrisse, 2010). Rappelons que le jeu est identifié comme le contexte par excellence pour favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Hewes, 2014; Pellegrini, 2010; Pianta et coll., 2016). Il serait donc important de

favoriser davantage ce contexte d'activités pour permettre à l'enfant d'apprendre et se développer. Sensibiliser les enseignant-e-s à cet enjeu dans les prochaines années, notamment au cours de la formation initiale et lors de formations liées au développement professionnel, s'avère une voie d'intérêt à prendre.

La grande proportion du temps passé en grand groupe (50 %) semble appuyer les constats précédents relativement à l'importance accordée aux activités d'apprentissage qui se déroulent souvent dans ce type de regroupement. Ce résultat apparaît supérieur à des études effectuées aux États-Unis notamment, où le taux de ce type de regroupement avoisine 25 % (voir Booren et coll., 2012). Bien que le regroupement en grand groupe semble favoriser l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant-e selon Vitiello et ses collègues (2012), y consacrer tout près de la moitié du temps en avant-midi demeure à considérer. En effet, l'engagement dans ses interactions avec les pairs y est moins favorisé, comme en témoignent nos résultats et ceux de Booren et coll. (2012), alors qu'il permet le développement de la compétence sociale de l'enfant, de la régulation de ses émotions et de ses habiletés cognitives (Bulotsky-Shearer et coll., 2012; Justice et coll., 2011).

Quant à l'engagement négatif en classe, il ne semble pas influencé par le type d'activités proposées, mais plutôt par le type de regroupements préconisés. En effet, il s'avère plus important lors d'activités en petits groupes que lors d'activités en grand groupe, et plus important en grand groupe que lors d'activités individuelles. Cependant, rappelons qu'il s'agit de faibles niveaux d'engagement négatif observés, associés aux conflits avec l'enseignant-e et les pairs. Ainsi, ces résultats doivent être interprétés avec nuance.

Toutefois, la présence de conflits est un facteur inhérent à la classe d'éducation préscolaire qui est un milieu de vie permettant aux enfants d'apprendre à gérer et régler ces derniers. En effet, le Programme de l'éducation préscolaire précise que l'enfant doit apprendre à gérer des conflits, par exemple à expliquer le problème et trouver des solutions et compromis (MÉQ, 2001). Ces apprentissages se font en vivant des occasions où les conflits surviennent, c'est pourquoi le regroupement en petits groupes nous apparaît comme un contexte pertinent en classe d'éducation préscolaire, même si les conflits y sont plus présents – mais à un faible niveau. Ce contexte de regroupement est propice aux apprentissages prescrits par le Programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001). De plus, sachant que ce regroupement favorise l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs, comme démontré dans cette étude et à l'instar de précédentes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012), il s'avère positif pour le développement non seulement de l'engagement des enfants, mais aussi de la compétence à gérer des conflits.

## LIMITES DE L'ÉTUDE

Il faut souligner certaines limites inhérentes à cette étude qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, une première limite relève de la petite taille de l'échantillon qui empêche la généralisation de nos résultats. Une prochaine recherche auprès d'un nombre plus élevé d'enfants permettrait de brosser un portrait plus représentatif des niveaux d'engagement qui prévalent dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans au Québec. Une seconde limite a trait aux niveaux d'engagement obtenus à l'aide de l'outil inCLASS qui sont hautement contextuels. Par exemple, si l'enseignant-e n'est pas présent-e auprès de l'enfant lors de l'activité observée, un score faible sera automatiquement attribué à l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ce-tte dernier-ère. Ainsi, les faibles niveaux observés, bien que préoccupants, demeurent à interpréter avec nuance.

Une troisième limite à mentionner est que dans cette étude, les observations ont eu lieu principalement en avant-midi, ce qui influence nécessairement la nature des contextes observés et, par le fait même, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs. En effet, bien que ce ne soit pas prescrit par le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001), le déroulement des journées est souvent similaire selon les classes, et de façon générale, on retrouve souvent les activités de routines (telle la causerie) en avant-midi, alors que les activités de jeux libres ont lieu plus souvent en après-midi (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2018). Il serait donc important, dans une prochaine étude, de varier les moments d'observation au cours de la journée afin d'avoir un meilleur portrait de l'engagement des enfants en classe.

Finalement, comme quatrième et dernière limite, la valeur non exclusive accordée à chaque contexte, inhérente à l'outil inCLASS, fait qu'une même activité peut se retrouver dans deux contextes différents. Par exemple, la causerie du matin peut être indiquée dans la catégorie « routine » et/ou « grand groupe ». Il serait pertinent que les contextes soient précisés en fonction du type d'activités et du type de regroupement dans la grille d'observation et que ces deux informations soient collectées à chaque cycle d'observation. Aussi, le temps associé à chaque contexte (début et fin) devrait être indiqué, nous permettant par la suite d'isoler plus efficacement le contexte prévalent pour l'ensemble des quatre cycles observés. Quant aux choix possibles des contextes, il serait pertinent qu'ils soient bonifiés afin d'inclure par exemple les activités proposées par Raby et Charron (2016), soit les ateliers, le jeu libre, les activités dirigées, les routines, les activités déversoirs, les projets, les transitions, etc.

## CONCLUSION

Cette étude a porté sur les liens entre les niveaux d'engagement de l'enfant (positifs et négatifs) dans ses interactions avec son enseignant-e et ses pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements) à l'éducation préscolaire 5 ans. L'outil inCLASS a été utilisé afin d'observer et mesurer ces niveaux d'engagement et les contextes de classe. Les résultats obtenus révèlent des faits saillants. Les niveaux observés d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e sont faibles, tandis que ceux avec ses pairs sont moyens-faibles. Ils sont aussi influencés par les contextes de classe. L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant-e est plus élevé lors des activités de routines et de transitions et n'est pas influencé par le type de regroupements. Son engagement dans ses interactions avec ses pairs est favorisé lors d'activités de jeu libre / ateliers et du regroupement en petits groupes.

Bref, les résultats de cette recherche nous permettent d'affirmer qu'il est important de poursuivre le développement de nos connaissances en ce qui concerne les facteurs pouvant favoriser un meilleur engagement des enfants dans ses interactions en classe. Varier les contextes de classe tout au long de la journée à l'éducation préscolaire apparaît une voie d'action à privilégier (Early et coll., 2010), car ils modulent les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres, venant par le fait même influencer sa réussite éducative.

## RÉFÉRENCES

- Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- Association d'éducation préscolaire du Québec (2018). L'éducation préscolaire sous tous ses angles. L'organisation de la classe. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/OP\\_Organisation-de-la-classe\\_aou%CC%82r2018-vf.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/OP_Organisation-de-la-classe_aou%CC%82r2018-vf.pdf)
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Boivin, M. et Bierman, K. L. (dir.). (2014). Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice. Guilford Press.
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), Développement social et émotionnel chez l'enfant : les bases du développement (tome 1, p. 385–426). <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgs9x.17>
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517–538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>

- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au coeur de l'éducation au préscolaire! *Revue préscolaire*, 50(2), 9–14. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP\\_v50n2.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v50n2.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. et Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R. et Domínguez, X. (2012). Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of School Psychology*, 50(6), 775–798. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.001>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- CSÉ. (2012, août). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Curby, T. W., Downer, J. T. et Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Child Research Quarterly*, 29(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. et Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39(1), 29–47. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087788>
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413–432. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087938>
- Downer, J., Sabol, T. J. et Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Buchinal, M., Howes, C., Bryant, D. M. et Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177–193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Gilain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47(1), 22–51. [https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP\\_v47n1.pdf](https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v47n1.pdf)
- Grande, C. (2010). Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância [Étude de l'impact des interactions entre l'éducatrice et l'enfant sur l'implication des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le contexte de la garderie et de l'école maternelle] [thèse de doctorat, Université de Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/56222>

## Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions...

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*, 1(3), 280-301. <https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Howes, C. et Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00071>
- Howes, C., Phillipsen, L. C. et Peisner-Feinberg, E. S. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00044-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-8)
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-M., Villarreal, V. et Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365. <https://doi.org/10.1037/a0026339>
- Jeon, H.-J., Langill, C. C., Peterson, C. A., Luze, G. J., Carta, J. J. et Atwater, J. B. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. *Early Education and Development*, 21(6), 912-939. <https://doi.org/10.1080/10409280903292500>
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. et Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. et Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>
- Ladd, G. W. et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations?* (p. 83-102). Éditions du CRP.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Paul H. Brookes.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. The Alliance for Childhood. <https://eric.ed.gov/?id=ED504839>
- MELS. (2015). Indices de défavorisation. Québec, QC: Site du Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- MÉQ. (2001). Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/>
- Odom, S. L. et Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. Dans M. J. Guralnick (dir.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (p. 253-276). Paul H. Brookes.
- Pellegrini, A.D. (2010). Games and play mean different things in an educational context. *Nature*, 467(7311), 27. <https://doi.org/10.1038/467027c>

- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://eric.ed.gov/?q=Quality+in+Early+Education+Classrooms%3a+Definitions%2c+Gaps%2c+and+Systems&id=EJ1118551>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas [L'implication des enfants en contexte de garderie : les effets des caractéristiques de l'enfant, de la qualité du contexte et des interactions éducatives] [thèse de doctorat, Université de Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/17781>
- Raby, C., Charron, A. (dir.). (2016). *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.). CEC.
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging Academic Snapshot* [instrument inédit]. Université de Californie à Los Angeles (UCLA).
- Sabol, T. J., Bohlmann, N. L. et Downer, J. T. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556–576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. et Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* [Directives curriculaires pour l'éducation préscolaire]. Ministère de l'Éducation du Portugal / Directeur général de l'Éducation. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Spivak, A. L. et Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1–24. <https://www.jstor.org/stable/23098053>
- Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. et Larsen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag: Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS) [L'observation des interactions dans le quotidien de l'école maternelle : Le Individualized Assessment Scoring System (inCLASS)]. *Frühe Bildung*, 4(4), 211–217. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207>
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.) et W.S. Barnett, L. M. Justice et S. M. Sheridan (dir. ass.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 259–277). Guilford Press.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Child Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- .Vygotsky, L. S. et Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williford, A., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. et Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>

## Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions...

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>

NATHALIE BRETON est chargée d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle se spécialise dans les cours liés à l'éducation préscolaire, aux élèves en difficulté de comportement de même qu'à la supervision de stages. Ses travaux de recherche portent sur les dynamiques interactionnelles entre les adultes et les enfants d'âge préscolaire et les niveaux d'engagement des enfants envers l'adulte et les pairs selon les différents contextes de classe d'éducation préscolaire. Elle est membre de l'équipe « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » et du Comité québécois des jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). [athalie.breton@fse.ulaval.ca](mailto:athalie.breton@fse.ulaval.ca)

CAROLINE BOUCHARD est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Ses travaux portent sur le développement global des enfants, la qualité des interactions et l'accompagnement des adultes qui interviennent auprès des jeunes enfants en services éducatifs à la petite enfance (p.ex., CPE, maternelle 4 ans et 5 ans), notamment ceux qui oeuvrent en éducation par la nature. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe FRQSC « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » et au Centre de recherche sur l'intervention et la réussite scolaire (CRIRES). [caroline.bouchard@fse.ulaval.ca](mailto:caroline.bouchard@fse.ulaval.ca)

JEFFREY HENRY est psychologue clinicien et détenteur d'un doctorat en psychologie de l'Université Laval. Sa thèse doctorale et l'essentiel de ses travaux de recherche ont porté sur l'étiologie génétique et environnementale du trait d'insensibilité à l'âge scolaire. Sa formation clinique s'est appuyée sur l'évaluation et le traitement de difficultés variées chez l'adulte, comme les troubles relationnels et conjugaux, les troubles de la personnalité et les troubles des conduites alimentaires. Il a également supervisé la formation clinique d'étudiants gradués en psychologie. [jeffrey.henry.psy@gmail.com](mailto:jeffrey.henry.psy@gmail.com)

NATHALIE BRETON is lecturer at the Faculty of Education at Laval University. She specializes in courses related to preschool education, students with behavioral difficulties as well as the supervision of internships. Her research focuses on the interactional dynamics between adults and preschoolers and children's engagement towards their teacher and peers in different preschool classroom contexts. She is a member of the "Quality of Early Childhood Educational Contexts" team and the Comité québécois des jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). [nathalie.breton@fse.ulaval.ca](mailto:nathalie.breton@fse.ulaval.ca)

CAROLINE BOUCHARD is a full professor at the Faculty of Education at Laval University and a child development psychologist in educational contexts during early childhood. His work focuses on the development of children, the quality of interactions and the support of adults who work with young children in early childhood education services (e.g., CPE, kindergarten for 4- and 5-year-olds), in particular those who work in nature-based. She is a regular researcher in the FRQ-SC team "Quality of early childhood educational contexts" and at the Center for Research on Intervention and School Success (CRIRES). [caroline.bouchard@fse.ulaval.ca](mailto:caroline.bouchard@fse.ulaval.ca)

JEFFREY HENRY is a clinical psychologist. His doctoral thesis and most of his research to date has focused on the genetic and environmental aetiology of callous-unemotional traits in childhood. As a clinician, he was trained in assessing and treating various psychosocial problems in adulthood, such as conjugal and interpersonal difficulties, personality disorders and eating disorders. He also worked as a clinical advisor for graduate students in training at the School of Psychology at Laval University. [jeffrey.henry.psy@gmail.com](mailto:jeffrey.henry.psy@gmail.com)

# DIGITAL TECHNOLOGY IN THE EARLY YEARS: A REFLECTION OF THE LITERATURE

LAURA TEICHERT *Western Michigan University*

MUNIZAH SALMAN *EarlyON Child and Family Centre*

**ABSTRACT.** Early childhood education is rooted in developmentally appropriate practice and play-based learning curricula. In the 21st century, practitioners experience tensions when they are unsure of how to navigate digital childhoods while being confronted with contradictory information. For instance, early learning frameworks recognize the need for children to develop digital literacy skills, yet pediatric societies recommend limiting screen time. Thus, practitioners are left without best practice guidelines that would help them embed technology into early learning environments through pedagogies that align with play-based learning. This review examines research to date on age-appropriate and play-based uses of digital technology that could more naturally fit in preschool and kindergarten classrooms while also highlighting the potential benefits of using tablets in early learning classrooms.

## LA TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE DURANT LA PETITE ENFANCE : LA LITTÉRATURE EN VUE D'ENSEMBLE

**RÉSUMÉ.** L'éducation de la petite enfance est enracinée dans des pratiques adaptées au niveau développemental de l'enfant et des programmes d'apprentissage basés sur le jeu. Au 21<sup>e</sup> siècle, les praticiens vivent des tensions lorsqu'ils ne savent pas comment se naviguer dans la nouvelle réalité de l'enfance numérique tout en étant confrontés à des informations contradictoires. Par exemple, les cadres d'apprentissage de la petite enfance reconnaissent la nécessité pour les enfants de développer des compétences en littératie numérique, mais les sociétés pédiatriques recommandent de limiter le temps d'écran. Ainsi, les praticiens se retrouvent sans lignes directrices sur les meilleures pratiques qui les aideraient à intégrer la technologie dans les environnements d'apprentissage de la petite enfance à travers des pédagogies qui s'alignent avec l'apprentissage basé sur le jeu. Cette revue de la littérature examine les recherches portées à ce jour sur les diverses utilisations de la technologie numérique adaptées à l'âge et basées sur le jeu qui pourraient plus naturellement s'intégrer dans les classes préscolaires et maternelles, tout en soulignant les avantages potentiels de l'utilisation des tablettes numériques dans les classes d'apprentissage de la petite enfance.

Digital tools are omnipresent in much of Western society. In the 21st century, digital technology has become a necessary part of modern life, shifting the definition of what it means to be literate. Traditionally, literacy has been described as the ability to identify, interpret, describe, and communicate information in a print context (Yelland, 2018). However, in the 21st century, the concept of literacy has evolved into multiple literacies, including digital literacy. Screens have become a significant part of home and community environments. As adults' digital engagement has increased, so has their children's, albeit at much younger ages. Children see digital technology everywhere and learn how to communicate both offline and in on-screen mediums. Many babies are surrounded by screens before, during, and immediately after birth. It has been well documented that young children engage with digital technology daily and through a variety of devices (Chaudron, 2015; Chaudron et al., 2018; Gillen et al., 2018; Kabali et al., 2015; Marsh et al., 2017b; Plowman et al., 2010; Rideout, 2017). As Flewitt et al. (2015) have asserted, digital technology is "integral to early experiences of literacy in homes and communities" (p. 290).

Despite the need for all citizens to engage with digital technology in order to be fully literate in society, young children's access to and use of digital tools have caused concern among parents, caregivers, and early learning stakeholders. Following the early screen time recommendations of the American Academy of Pediatrics (1999, 2011), the Canadian Paediatric Society (2017) issued the following caution: no screens before 2 years of age and less than 1 hour of screen time for children between 2 and 5 years. The National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2012) argues that access to digital technology is an issue of equal access to knowledge in early childhood education settings, while leading advocates of developmentally appropriate curricula now argue that "rather than simply 'protecting' children from technology by limiting screen time, educators have a responsibility to promote the integration of high quality, developmentally appropriate media" (Bredenkamp, 2019, p. 77). Early learning frameworks and kindergarten curricula now include digital literacy as a required skill for young children. For example, the *Revised British Columbia Early Learning Framework* (British Columbia Ministry of Education, 2018) acknowledges that digital technology is not only a part of everyday life, but it can also offer "new and exciting possibilities for children to experiment with images, print, gesture, sound and movies" (p. 42). BC's framework views "technology not as good or bad, but as a reality of the 21st century, requiring reflection and ongoing dialogue between educators, families, and communities" (p. 43).

As early years practitioners and researchers, we ourselves have felt a disconnect between children's digital technology experiences outside of early learning spaces and the experiences we have provided to them in our programs. At the same time, we acknowledge the pedagogical possibilities of digital technology in early childhood education. Diverging viewpoints on the place of digital technology in

the early years have nevertheless left little guidance for early childhood educators and early learning practitioners. Canadian best practice guidelines – guidelines that would help practitioners meaningfully embed digital media and popular culture into early learning environments without replacing important hands-on, non-digital learning tools – simply do not exist. A lack of access to resources and professional development often stymies practitioners wishing to explore the possibilities that technology could present for early learning environments (Marsh et al., 2017a; Straker et al., 2018). In this article, we reflect on the literacy theories and policies informing screen time debates and present evidence from the literature on the pedagogical potential of digital technology in the early years. Specifically, we focus on the use of tablets and how these devices can be inclusive, child-centred, and interactive. We begin by discussing theory and policy that have shaped our understanding of literacy in the 21st century.

### RESHAPING THE CONCEPT OF LITERACY

Traditionally, within curricula, literacy has referred to the skills of reading and writing which children were expected to develop in print-based literacy contexts (Millard, 2006; Yelland, 2018). Extending upon sociocultural theory – which emphasizes the local, cultural, and social nature of literacy – scholars of New Literacy Studies (e.g., Street, 1984, 2000, 2003) began to consider the ideological underpinnings of literacy. These underpinnings were situated in cultural contexts and reflected in the cultural tools used within communities, such as those which valued oral storytelling over print-based literacy practices. Today, the ideological underpinnings of literacy extend to digital technology, such as smartphones and social networking websites (Burnett et al., 2014; Marsh, 2020). Multiple languages and multiple modes of meaning-making, known as multiliteracies, are instead valued and recognized as important in literacy development for individuals.

#### *Multimodal Literacy*

Although multiple languages are important in discussions on literacy, given the nature of this paper, we focus solely on multiple modes, or multimodality, in relation to multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996).

The term *multimodal* denotes the many ways meaning-making is embodied and expressed in everyday communication without one being more dominant than the other. Modes recognized for meaning-making often include (but are not limited to): visual, gestural, oral, and digital (Binder et al., 2015; Millard, 2006; Rowsell & Burke, 2009; Yelland, 2018). Multimodal theories centre on notions of affordance and transduction (Kress, 2003). Affordances reference the possibilities available through the different modes, while transduction allows semiotic material to shift across modes (Kress, 2003). For example, young children may choose

to compose a narrative using print materials and then shift the narration to a digital format (such as iMovie). The affordances of each material will create a particular meaning as the story undergoes changes across modes (Marsh, 2006).

As children grow and develop, they acquire skills from one mode and transfer these skills to another. For example, through their social and cultural interactions, children often first make connections between spoken words and written symbols. Yelland (2018) has suggested that “being able to select the most effective modalities to represent your idea or communicate your findings is an essential component of being multiliterate in contemporary times” (p. 856). Children make meaning of the world from the environment they are in (Gee, 2003) and, today, these environments include digital technology. This means children may use digital technology as both a medium from which to draw meaning and one in which to represent their understandings of the world around them.

### *Digital Literacy*

Although we see digital literacy as a component of multimodality (given that it enables the representation and exchange of ideas through multiple modalities), it has also been conceptualized on its own.

The term “digital literacy” is often attributed to Paul Gilster’s (1997) book, *The Concept of Digital Literacy*. He defined digital literacy as the “ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (p. 1). He emphasized digital literacy as a particular mindset that encompassed a multitude of texts and mediums. The concept has evolved and definitions now include the need for: skills in deciphering complex images and sounds (Lankshear & Knobel, 2008); operational skills needed to successfully use a variety of digital tools (e.g., computer, iPad, streaming TV, or smartphone) in order to navigate networked screens (e.g., cloud technologies) and use social media (e.g., Facebook; Teichert, 2018); the ability to move from one medium to another while recognizing which mode would best express the intended meaning (Lankshear & Knobel, 2008); the ability to acknowledge the audience who will access the content (Lankshear & Knobel, 2008); and the use of digital tools to record, analyze, and share observations or convey information (Binder et al., 2015; Flewitt et al., 2015; Neumann et al., 2017; Yelland, 2018).

Although being literate in modern society requires people to learn how to operate and negotiate meaning using digital technology, there are debates about the appropriate roles that digital tools should play in young children’s lives and when development of digital competencies should begin. Essentially, many debates centre on screen time. In the next section, we provide a brief history of screen time recommendations.

## SCREEN TIME IN ECE: A HISTORY

### *The American Academy of Pediatrics*

The American Academy of Pediatrics (AAP) released their first screen time recommendations, *Media Education*, in 1999. Since that time, the AAP has issued multiple iterations of their screen time recommendations (e.g., 2001, 2011, 2016), becoming the leading voice guiding parents, caregivers, early learning practitioners, and policy makers on young children's screen use. Many early learning organizations and institutions have cited the AAP's recommendations as informing best practices, including the NAEYC, the White House Task Force on Childhood Obesity, the Let's Move! Child Care initiative, the Canadian Paediatric Society, and a number of North American library associations.

The AAP's recommendations were developed in response to children's and adolescents' increased TV viewing and video game playing. With the rapid increase of portable digital devices (and their sophisticated operating features), parents and early learning stakeholders worried digital devices were displacing children and adolescents' "creative, active, or social pursuits" (AAP, 1999, p. 341) and time otherwise spent "reading, exercising, [and] playing with friends" (AAP, 2001, p. 423). Other concerns focused on the following: that the media were not promoting language skills (Brown & AAP, 2011), and possibly even contributing to language delays (AAP, 2001; Brown & AAP, 2011); that the media were distracting parents and decreasing parent-child interactions (Brown & AAP, 2011); and that increased media use was leading to a multitude of health concerns, such as obesity, sleep issues, aggressive behaviours, and attention issues (AAP, 2001; Brown & AAP, 2011). To combat these concerns, the AAP issued a series of recommendations between 1999 and 2016. The AAP recommended "more interactive activities that [would] promote proper brain development, such as talking, playing, singing, and reading together" (AAP, 2001, p. 424). These recommendations emphasized limiting young children's screen time – no screen time for infants and toddlers under 2 years of age and no more than 1 hour for children between the ages of 2 and 5 years. Parents were encouraged to "co-view" with their children and to monitor the content of programming to ensure it was "informational, educational, and non-violent" (AAP, 2001, p. 424). The AAP recommended that parents create "media-free" environments (e.g., no screens in bedrooms or at the dinner table) and to "avoid use of media as an electronic babysitter" (AAP, 1999, p. 342). The recommendations emphasized unstructured play time as it was considered more valuable for children's developing brains than engaging with digital technology.

In 2016, the AAP softened their stance on no screen time before 2 years of age and acknowledged the benefit of video chatting (e.g., Skype) as an interactive pursuit. They also recognized that limiting screen time was not occurring in many homes (Common Sense Media & Rideout, 2013) and recommended that high-quality programming be selected (e.g., *Sesame Street*) and that adults co-view

with children. They also strongly emphasized avoiding digital technology as a method of calming children, and to keep bedtimes, mealtimes, and parent-child playtimes screen-free.

### *The Canadian Paediatric Society*

The Canadian Paediatric Society (CPS) issued their first screen time recommendations in June 2017. Drawing from the AAP, the CPS recommended no screen time for children younger than 2 years and limited the regular screen time of children aged 2 to 5 years to “less than one hour per day” (p. 465). CPS recommended that sedentary screen time not be a routine part of childcare for children younger than 5 years and that homes maintain daily screen-free times, especially during family meals and book sharing.

The CPS (2017) further called for adults to minimize screen time access, mitigate or reduce risks associated with screen time, and be mindful of screen media in early childhood. In so saying, the CPS erred on the side of caution, as research could not conclude screen media changed developing brains nor could it say how much children under 5 years of age learned from being on-screen. Recommendations were also framed from the belief that digital technology use may be “habit-forming” and “early overexposure increase[d] the likelihood of overuse later in life” (p. 461).

### *Other Organizations*

In the UK, the Royal College of Paediatrics and Child Health (RCPCH) published a guideline that was starkly different from the American and Canadian recommendations (Viner et al., 2019). RCPCH suggested the evidence against screen time was exaggerated and noted much of the research focused on TV screen time. Their analysis of the literature found that the contribution of screen time to wellbeing was small, particularly when considered against the evidence of sleep, physical activity, eating, bullying, and poverty as contributing to an individual’s wellbeing. Most notably, the organization was critical of claims that screen time was toxic for health and that screen time replaced more positively valued activities, stating that “essentially no evidence” (p. 4) supported this position.

Yet, only a few months later, the World Health Organization (WHO, 2019) argued that children 5 years and younger should have less sedentary screen time and recommended strict screen time limits with notably no screen time before 2 years of age and 1 hour or less for those between 2 and 5 years.

The evidence informing screen time recommendations largely stems from clinical and laboratory-based studies, which is not often mentioned. Some scholars have also argued that the evidence supporting screen time limits is weak or nonexistent (e.g., Przybylski & Weinstein, 2019). However, these large and respected organizations – the WHO, CPS, and AAP – influence parents’, educators’, and early learning practitioners’ beliefs about the usefulness of digital

technology for young children. Tensions are further created when screen time recommendations do not align with the everyday realities of 21st century life or ignore the social learning that can occur between adults and young children using digital technology.

In sum, definitions of literacy have evolved and now include multimodal ways of creating meaning. Digital literacy is considered a necessary skill in the 21st century, yet many large health organizations issue cautions for the use of digital technology by children under 5 years of age. However, even among these leading organizations, we see inconsistencies about whether digital technology use harms or helps young children.

In the next sections, we describe our methodology. We argue for the inclusion of digital literacy development in the early years by emphasizing the benefits of encouraging digital literacy and exploring how it can align with play-based practices.

## METHODOLOGY

We initially wanted to conduct an exploratory literature review of young children's use of tablets in early learning classrooms. As practitioners based in Vancouver and Toronto, we were familiar with the Canadian Paediatric Society's (2017) recommendation to limit screen use by infants, toddlers, and preschool-aged children. We sought to expand our knowledge on screen time recommendations by examining policies developed by organizations outside of Canada. Despite these recommendations, we saw potential for the use of digital technology (and not just tablets) with young learners and wanted to know if a body of literature existed that supported our anecdotal experiences. We developed research questions to frame our search, and they were as follows:

1. Within the literature documenting children's engagement with digital technology (ages 0–6 years), what evidence exists to support the inclusion of digital technology in early learning classrooms?
2. Within the literature documenting children's engagement with digital technology (ages 0–6 years), what digital devices align with play-based learning environments?

### *Search Procedures*

We searched for relevant literature using ProQuest, ERIC, and Google Scholar databases. We began by limiting our review to peer-reviewed articles in English and emphasized studies published in the last decade. However, we did include seminal studies conducted in the last 20 years (e.g., Marsh, 2004). As a guide, we consulted Singer and Alexander's (2017) systematic literature review of reading on paper and digital devices and used a "backward-snowballing method to expand the search" (p. 1011). We followed their practice of "reviewing the reference

lists of identified articles to unearth any previously overlooked documents that appear[ed] to fit the search parameters” (p. 1012).

Early in our search, we reviewed Neumann et al.’s (2017) literature review of preschool children’s use of tablets at home and preschool, and attempted to build from their work. We took note of the authors named in Neumann et al.’s review and looked for additional research published by these scholars (e.g., Jackie Marsh, Marilyn Flear, and Karen Wohlwend). Because of their influential role in the field of early digital literacy development, we also reviewed the work of The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children (DigiLitEY) initiative – an EU Commissions COST Action-funded network of researchers (see Marsh, 2020, for a detailed history of this research group).

We reviewed archived volumes—from 2010 to present issues—of the *British Journal of Educational Technology*, *Journal of Early Childhood Literacy*, and *Journal of Early Childhood Research* given these journals’ foci on either digital technology and/or young children. Finally, we reviewed Canadian early learning frameworks (e.g., *Revised British Columbia Early Learning Framework*) and the provincial kindergarten curricula (e.g., *BC’s Curriculum*).

#### *Inclusion Criteria*

Beyond our initial search parameters, several specific criteria were used to narrow our focus and to review research most relevant to our questions. We included studies conducted in early learning environments (e.g., childcare centres, preschools, kindergarten, and early learning programs) and studies focused on children 6 years of age and younger. We chose to focus our article on studies examining young children’s engagement with tablet technology since research suggests that young children can navigate tablet technology more easily than computers (Geist, 2012) and because this type of device was being used more frequently in early learning classrooms than other forms of digital technology. We now move to present what we found based on our review of the literature.

### DIGITAL TECHNOLOGY IN THE PLAY-BASED LITERACY CLASSROOM

Despite screen time recommendations, indeed cautions, for young children, as we previously noted, kindergarten and early learning frameworks are now including digital literacy and digital competence as necessary skills to be developed in the early years (e.g., *BC’s Curriculum*; *Revised British Columbia Early Learning Framework*; and Nova Scotia’s *English Language Arts Primary*). The term “developmentally appropriate” is often used by early childhood educators to justify the inclusion or exclusion of activities in the classroom (Copple & Bredekamp, 2008, p. 54). Bredekamp (2019) has since further defined developmentally appropriate as “not ages and stages, but a complex decision-making process on the part of teachers that is embedded in social and cultural contexts” (p. x). The developmentally appropriate curriculum followed by educators in early learning classrooms is

intended to provide opportunities for toddlers and preschool-aged children to develop emotional, social, physical, and cognitive skills (Gestwicki, 2011; Tecce DeCarlo et al., 2018). Moreover, children make meaning of the world and learn to acquire their basic knowledge and understanding through their social and cultural interactions (Gestwicki, 2011; Tecce DeCarlo et al., 2018; Neumann et al., 2017). It is developmentally appropriate practice to embed and interfuse learning that children acquire from sociocultural contexts to foster their thinking skills (Gestwicki, 2011; Tecce DeCarlo et al., 2018). Children also draw upon their funds of knowledge coming from home and community (Moll et al., 1992) and express their ideas in many modalities (Edwards et al., 1993, 2011), including using tablet technology (Bernhard et al., 2008; Millard, 2006). In short, advocates of developmentally appropriate curriculum and classroom environments are beginning to acknowledge that digital technology can play a role in young children's learning and development; for example, Bredekamp (2019) updated her widely used *Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation* to include digital technology as a component of an early learning writing centre, along with a "technology center" (p. 98). Developing children's digital literacy provides children with additional ways of expressing themselves and showcasing their knowledge, which is increasingly seen as developmentally appropriate and more in line with play-based pedagogy.

A number of scholars contend that play involves digital technology, or digital technology involves play (Edwards, 2011, 2013; Marsh, 2004; Wohlwend, 2010, 2013). Edwards (2013) has used the term "converged play" to refer to play related to children's popular artifacts while Marsh et al. (2016) have adapted Hughes' (2002) definitions of play type to reflect contemporary children's digital realities. Marsh et al. defined digital play using Hughes' traditional play types. For example, Hughes described symbolic play as "when children use an object to stand for another object, [such as] a stick becomes a horse" (p. 246). Marsh et al. extended this into the digital sphere by defining symbolic play as "when children use a virtual object to stand for another object [such as] an avatar's shoe becomes a wand" (p. 246). In total, Marsh et al. redefined 16 types of play to include digital activities. They also argued that contemporary children now navigate between online and offline spaces, and although the tools used in some play activities have changed, the type of play children engage in remains the same. Wohlwend (2010) has suggested that contemporary children incorporate digital devices into their play and "pretend their way into [digital] literacies by 'playing at' using computers, iPads, or cellphones as they try on technologically savvy user identities" (p. 145).

Next, we make the case for the use of tablets in early years classrooms, arguing that tablets present children with interactive possibilities, are child-centred, can be used to create inclusive early learning spaces for English Language Learners, and may narrow the digital divide.

### *Interactive Possibilities of Tablets*

Tablets can motivate children because the devices are engaging, interactive, and provide immediate feedback (Chai et al., 2015; Flewitt et al., 2015; Fleer, 2017a; Sulaymani et al., 2018). Many interactive apps provide instant feedback, repetition, and flexibility (Chai et al., 2015; Dunn et al., 2018; Flewitt et al., 2015; Verhallen & Bus, 2010). Scholars are now creating rubrics and criteria for apps as a way to aid educators using digital technology in early years classrooms. For example, Marsh et al. (2018) emphasize the need for age-appropriate design since the researchers found apps developed specifically for preschool-aged children better promoted play and creativity than apps intended for older audiences. They also recommend apps that allow children to develop their own text or artefact.

Yet, the possibilities for interaction extend beyond the use of apps in the classroom. Wohlwend's (2013) study, *Literacy Playshop*, positioned preschool- and kindergarten-aged children as multimedia producers rather than as passive users of digital technology. Wohlwend developed a moviemaking centre in three preschool and kindergarten–first grade classrooms in a midwestern American city. The centre included a video recorder and dramatic play toys which the children could use to create movies. Wohlwend found children explored, experimented, and refined their video recording abilities over the course of the project. The final product was not the goal; children preferred the *play* of moviemaking. Wohlwend also found that the moviemaking centre provided children with many opportunities to collaborate and negotiate shared meaning-making as they decided who held the video camera or what story they would film. Teachers scaffolded the children's narrative understandings by introducing storyboards and other narrative organizers, as well as facilitating classroom discussions, or "critical conversations" about "heroes, villains, and power" (p. 9).

Fleer (2018) has theorized play conditions and interactivity as occurring across learning activities, not just in the digital activity setting. For example, 3- to 5-year-old children role-played storylines for their digital animation in dramatic play centres and developed storyboards at a writing centre that were ultimately used to create their digital animation. Similarly, Gillen and Kucirkova (2018) described how Ms. Hudson, an early childhood educator, supported children's digital play beyond digital settings. As an extension to a "different voice" game the children played, Ms. Hudson developed a scenario where a sad zookeeper contacted the school and asked the children for help because "all of the animals in the zoo had lost their voice" (p. 839). The children were then tasked with developing different voices as a means of helping the zoo animals reclaim their voices.

A concern often articulated is that digital technology impedes children's social development (e.g., AAP, 2016; CPS, 2017). Yet, tablets may foster social interaction between children as they learn to take turns with the device, teach each other different games, and share strategies and challenges of using the device (Flewitt et al., 2015). A growing body of literature supports this claim (e.g., Arnott, 2016;

Chaudron, 2015; Chaudron et al., 2018; Danby et al., 2018; Marsh, 2004, 2014; Marsh et al., 2017b; Wohlwend et al., 2011). Wohlwend (2015), for example, has referred to peer interactions as collaborative literacy play and has shown how young children engaged in joint interactions while using a digital puppetry app. As three young girls played the app, it was “crowded, noisy, and chaotic” (p. 155), but close observation revealed “coordinated storying, digital literacy learning, multimodal production, and play negotiation” (p. 155).

Tablets may also provide young children with opportunities to scaffold their peers’ learning and help build independence. Danby et al. (2018) described 4-year-old Jon’s initial attempts to play a Batman game on a tablet. The digital activity quickly morphed from a solo venture to a co-played and problem-solved activity, as two 4-year-old peers helped Jon manoeuvre through the game. The authors argued that “competence in gaming [was] something that [was] socially built through children’s experiences of helping each other out” (p. 969). Similarly, Kewalramani et al. (2020) documented three children’s initial encounter with the English language *Osmo Monster* game. Two of the children were monolingual Norwegian and relied on their English- and Norwegian-speaking peer to navigate the game. This game provided the multilingual child with an opportunity to translate and interpret the English language while playing the game alongside his peers.

A budding area of research is moving beyond observing tablet use in early learning classrooms and towards the interactive learning potential of the Internet of Things (Ioannou et al., 2015; Kewalramani et al., 2020). The Internet of Things has been defined as physical objects that connect to the Internet (Kewalramani et al., 2020). This entails connections between the Internet, items, and people. An example of this type of research can be found in Crompton et al.’s (2018) study of humanoid robots in an early childhood classroom. The authors described young children holding hands with the robot, dancing with the robot, eagerly talking to the robot, and generally caring for the robot (e.g., helping the robot when it fell down). They argued the robot aided the 3- to 5-year-old students’ social and emotional development as well as their language and communication skills. This is reminiscent of Ioannou et al.’s (2015) conclusion that “humanoid robots [could] evoke feelings and might be able to raise awareness of social behaviours (e.g., how to behave in certain situations)” (p. 25).

### *Child-Centred*

Tablets are small, portable, and lightweight enough for young children to carry around. Research also suggests that the more children use the iPad, the less they come to depend upon adults for assistance, thus becoming more independent (Chai et al., 2015; Flewitt et al., 2015). Moreover, children with different abilities are able to master skills with tablets because these devices provide more mobility; touchscreens are also less cumbersome when compared to keyboards and traditional computers (Chai et al., 2015; Flewitt et al., 2015; Geist, 2012).

For skills that require repeated practice prior to mastery (e.g., letter recognition), these devices provide alternate ways for children to practice (Flewitt et al., 2015).

Dunn and Sweeney (2018) have noted the affordances of iPads in young children's meaning-making. Specifically, they observed how iPads could be beneficial for teaching compositional writing to 6-year-old children because the iPad afforded the children greater choice and greater opportunities for creativity. The iPads presented the 6-year-old children with a number of options for producing their writing, such as variation in font size, shape, and colour; imbedding images and pictures; and, as one young participant said, "you can do lots of different things to make it look nice" (p. 865). These findings echo Marsh (2016), who described the integral nature of design possibilities in under-6-year-old children's meaning-making productions (i.e., children between 12 months to 6 years). Marsh showed that children selected appropriate modes (i.e., tablet writing, video, print-based) based on their background knowledge of the mode's affordances and therefore "they chose the most suitable, or apt, mode for their purpose" (p. 186).

Fleur (2017a, 2017b, 2018) has documented the creative and imaginative possibilities of the MyCreate digital animation app. In a play-based preschool classroom, Fleur (2017a, 2018) noted how, in the context of role-playing, the MyCreate app on tablets enriched the children's play. Children were deliberate in their selection of objects for their digital play, as they embedded blocks, pencil crayons, storyboards, and plasticine sculptures in the animations. Children were highly motivated and collaborative as they planned and negotiated their narratives.

Dunn and Sweeney's (2018) participant kindergarten teachers also described the benefits to 6-year-old children's written production of audio recording, autocorrect, and the speed and convenience of writing on a tablet. The teachers emphasized how these tools allowed the children to focus on their ideas while not being limited by their developing fine motor skills. The tools presented them with an alternative method to convey meaning.

Despite the child-centred affordances of tablet technology, teacher beliefs and attitudes shape the classroom environment. Teachers' conceptualization of digital technology as a tool for learning will influence whether these devices are made available in the play-based classroom (Sulaymani et al., 2018; Vidal-Hall et al., 2020). As well, tablets can become overly teacher-centred (i.e., used as a presentation tool or for documentation by teachers) which can limit students' communicative practices (Li et al., 2018), becoming the antithesis to play-based learning. Yet, as Vidal-Hall et al. (2020) have shown, beliefs and pedagogical approaches can shift. In their year-long study, Vidal-Hall et al. documented how Vicky, an experienced early childhood practitioner in England, reoriented her beliefs about digital media and their value as pedagogical tools in her play-based learning classroom for 3- and 4-year-old children. It is important that teachers receive professional development on pedagogies that can best support playful and open-ended uses of digital technology in the early years (for example, see

Kucirkova et al., 2017, for criteria in choosing apps that support early language and literacy).

### *Inclusivity for English Language Learners*

In Canada, 22% of the population speaks a language other than English or French at home (Statistics Canada, 2017). Tablets in early childhood classrooms can be beneficial to English Language Learners (ELL) because students are able to communicate with their teachers through symbols, images, sounds, and translation applications (Flewitt et al., 2015; Verhallen & Bus, 2010). Chen et al. (2017) explored the learning possibilities of mobile-assisted language learning (MALL) as a scaffold to school-aged ELL's narrative writing skills. They found the Penultimate app, on iPad, improved participants' motivation to write. The Penultimate app allows users to jot down, sketch, or write using either the Apple Pencil or their fingers. Although Chen et al.'s participants were older (i.e., 9 years old), the way in which the app allows users to sketch and/or draw would make it appropriate for younger learners who are still developing fine motor skills. As well, the app allows users to embed photographs and images into compositions, which could motivate young learners (i.e., preschool-aged children) to create multimodal compositions in either English or their heritage language.

In addition to improving ELL's English skills, tablets can be used to maintain connections with heritage languages and cultural practices (Dunn et al., 2018; Harrison & McTavish, 2018; Verhallen & Bus, 2010). Cummins (2001) has argued that languages can nurture each other and that "bilingual children perform better in school when the school effectively teaches the mother tongue and, where appropriate, develops literacy in that language" (p. 18). In contrast, when the mother tongue is diminished, "children's personal and conceptual foundation for learning is undermined" (Cummins, 2001, p. 18). The Storybooks Canada project has provided teachers with a collection of multimedia texts in multiple languages that are open-access (i.e., do not require a license) and user-friendly (Stranger-Johannessen et al., 2018). These resources provide opportunities for students to access stories in both English and their heritage languages. In a similar way, Scribjab (scribjab.com) allows users to create (e.g., write, draw, or audio-record) bilingual texts. Children may also access digital technology to develop language knowledge beyond English and their heritage language. For example, Friedrich et al. (2017) noted how a 4-year-old Karen (Indigenous people of Myanmar) child accessed YouTube to watch cartoons in Chinese and music videos of Thai and Burmese singers performing in multiple languages.

Tablets provide teachers with a way to acknowledge ELL children's funds of knowledge (Moll et al., 1992) by supporting the development of both the heritage language and English. In addition to language learners, providing opportunities for children to use digital technology in the classroom could create moments for students to be the expert, as exemplified by Compton-Lilly's (2006) participant, Devon. Devon, a 6-year-old, was a struggling reader and avoided reading and

writing. However, when his teacher acknowledged his interest in video games, and positioned him as the expert, Devon slowly became less reluctant to engage in reading and writing. By acknowledging Devon's interest and drawing on it during instruction, Devon gained confidence. Tablet technology could have a similar effect with preschool and younger children. By acknowledging children's interest in apps and YouTube videos (e.g., *Organic Learning – Educational Videos for Kids* channel), teachers can position students as the knowledgeable expert who teaches their teachers about new genres and vocabulary. Teachers can then use this knowledge as a resource and build bridges between students' digital literacy learning and their school literacy learning.

### *Narrowing the Digital Divide*

Another potential benefit of incorporating tablets into early years and kindergarten classrooms may be the ability to minimize the digital divide. Rowsell et al. (2017) have referred to individuals as “haves” and “have-nots” (p. 157). While the former have access and use digital technology, acquiring digital literacy skills, the latter are unable to access and use digital technology and have fewer opportunities to develop digital literacy skills. Rowsell et al. (2017) have argued that “when students have limited to no Internet and screen access, no technology or screen use, and no way of keeping up with other students in the class” (p. 157), students become removed from the curriculum. This phenomenon is something Jones (2013) has described as normalized “class-privileged lives” (p. 198). By using tablets in early learning classrooms, children who otherwise cannot access digital technology would have the opportunity to develop digital literacy skills. For example, children can learn operational skills by accessing and interacting with tablets (i.e., logging in, icon identification, and operation of games/apps). Although teachers alone cannot close the gap, they do have a role in not widening it. People learn through exposure and practice, and literacy skills are developed by interacting with multiple genres and texts (Rowsell et al., 2017). We echo Braverman (2016) who suggests that teachers who actively avoid digital technology in the classroom may exacerbate the disparity between haves and have-nots and leave some students without opportunities to develop digital literacy skills. When tablets are used in classrooms, children who come from homes where digital technology is scarce or Internet connection is unreliable have opportunities to engage with digital technology and develop digital literacy skills (Dunn et al., 2018; McGlynn-Stewart et al., 2017; Verhallen & Bus, 2010).

In today's classrooms, many children bring with them a wealth of knowledge and interest in digital technology. A child-centred process of learning, whereby adults and children exchange ideas to make new meaning of the world, allows children to exercise their agency and have a voice in the classroom spaces they occupy (Dunn et al., 2018; Flewitt et al., 2015; Gee, 2003; Marsh et al., 2017a; Millard, 2006).

## CONCLUSION

As Przybylski and Weinstein (2019) have argued, “this digital genie cannot be put back in the bottle” (p. 62). Research has documented young children’s engagement with digital technologies in their homes (Chaudron et al., 2018; Gillen et al., 2018; Kabali et al., 2015; Marsh et al., 2017b; Rideout, 2017). Despite evidence that some parents feel uneasy about their children’s digital engagement (Teichert, 2017; Dias et al., 2016; O’Hara, 2011), many parents are convinced of the benefits of digital technology for their children’s learning and development (Aubrey & Dahl, 2014; Gillen & Kucirkova, 2018; Kumpulainen & Gillen, 2017; Schlembach & Johnson, 2014). Some proponents of developmentally appropriate curriculum no longer question whether young children should be exposed to digital technology and advocate for educators to focus not on *if* technology is to be used, but instead on the “quality of technological tools provided for [children]” (Bredenkamp, 2019, p. 30).

Many early learning practitioners have nevertheless not included digital technology in their classrooms. This has contributed to a disjuncture between home and school digital literacy practices (Gillen & Kucirkova, 2018). Research continues to report on early childhood practitioners who perceive digital technology as having a negative impact on children’s learning and social skills (Marsh et al., 2017a; Mertala, 2017; Wolfe & Flewitt, 2010).

We argue that early learning practitioners need to move away from viewing digital technology as either “in” or must spend less time sitting watching screens “out” and begin to consider the pedagogical potential of these tools. Shapiro (2018) has likened digital technology to “the new sandbox” (p. 46). He has suggested that adults need to stop viewing the digital sphere as “a scary place into which kids escape” (p. 49). Instead, they should consider it as a “primary location in which children receive lessons in living together” (p. 49). To integrate digital technology in early learning and kindergarten classrooms, educators’ attitudes need to change (Ertmer et al., 2012; Hutchison & Reinking, 2011; Marklund & Dunkels, 2016; Palaiologou, 2016). Educators need to feel empowered to develop students’ digital literacy skills and move beyond the belief that tablets are solely distractions (Palaiologou, 2016; Straker et al., 2018; Sulaymani et al., 2018).

Stronger support and professional development for teachers are necessary for this empowerment to happen. Frameworks, such as Tecce DeCarlo et al.’s (2018) I-LEARN model (Identify, Locate, Evaluate, Apply, Reflect and kNow), can help teachers develop pedagogies for digital literacy in the early years. We suggest framing digital technology in the early years as an extension of play-based learning and teaching. For children, digital technology is just another tool to support their learning and development.

## REFERENCES

- American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104(2), 341–343. <https://doi.org/10.1542/peds.104.2.341>
- American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education. (2001). Children, adolescents, and television. *Pediatrics*, 107(2), 423–426. <https://doi.org/10.1542/peds.107.2.423>
- American Academy of Pediatrics, Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), 1–6. <https://doi.org/10.1542/peds.2016.2591>
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: Framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049>
- Aubrey, C., & Dahl, S. (2014). The confidence and competence in information and communication technologies of practitioners, parents and young children in the Early Years Foundation Stage. *Early Years*, 34(1), 94–108. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.792789>
- Bernhard, J. K., Winsler, A., Bleiker, C., Ginieniewicz, J., & Madigan, A. L. (2008). "Read my story!" Using the Early Authors Program to promote early literacy among diverse, urban preschool children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(1), 76–105. <https://doi.org/10.1080/10824660701860458>
- Binder, M. J., Sorin, R., Nolan, J., & Chu, S. (2015). Multimodal meaning-making for young children: Partnerships through blogging. In S. Garvis & N. Lemon (Eds.), *Understanding digital technologies and young children: An international perspective* (pp. 92–111). Routledge.
- Braverman, B. (2016). The digital divide: How income inequality is affecting literacy instruction, and what all educators can do to help close the gap. *Literacy Today*, 33(4), 16–20.
- Bredenkamp, S. (2019). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (4th ed.). Pearson Education.
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *BC's Curriculum*. Province of British Columbia. <https://curriculum.gov.bc.ca/>
- British Columbia Ministry of Education. (2018). *Revised British Columbia early learning framework: Draft 4 – Field test version*. Province of British Columbia. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/draft\\_early\\_learning\\_framework\\_2018.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/draft_early_learning_framework_2018.pdf)
- Brown, A., & American Academy of Pediatrics, Council on Communications and Media. (2011). Media use by children younger than 2 years [Policy statement]. *Pediatrics*, 128(5), 1040–1045. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- Burnett, C., Merchant, G., Pahl, K., & Rowsell, J. (2014). The (im)materiality of literacy: The significance of subjectivity to new literacies research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 90–103. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739469>
- Canadian Paediatric Society. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461–468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Chai, Z., Vail, C. O., & Ayres, K. M. (2015). Using an iPad application to promote early literacy development in young children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 268–278. <https://doi.org/10.1177/0022466913517554>
- Chaudron, S. (2015). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/294383>
- Chen, Y., Carger, C. L., & Smith, T. J. (2017). Mobile-assisted narrative writing practice for young English language learners from a funds of knowledge approach. *Language Learning & Technology*, 21(1), 28–41. <https://doi.org/10.125/44594>
- Common Sense Media, & Rideout, V. (2011). *Zero to eight: Children's media use in America*. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/zerotoeightfinal2011.pdf>

- Common Sense Media, & Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America*. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/zero-to-eight-2013.pdf>
- Compton-Lilly, C. (2006). Identity, childhood culture, and literacy learning: A case study. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/1468798406062175>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2008). Getting clear about developmentally appropriate practice. *Young Children*, 63(1), 54–55.
- Crompton, H., Gregory, K., & Burke, D. (2018). Humanoid robots supporting children's learning in an early childhood setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 911–927. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12654>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Danby, S., Evaldsson, A., Melander, H., & Aarsand, P. (2018). Situated collaboration and problem solving in young children's digital gameplay. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 959–972. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12636>
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R., & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414–427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
- Dunn, J., Gray, C., Moffett, P., & Mitchell, D. (2018). 'It's more funner than doing work': Children's perspectives on using tablet computers in the early years of school. *Early Child Development and Care*, 188(6), 819–831. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1238824>
- Dunn, J., & Sweeney, T. (2018). Writing and iPads in the early years: Perspectives from within the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 859–869. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12621>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Praeger Publishers.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger Publishers.
- Edwards, S. (2011). Lessons from 'a really useful engine'™: Using Thomas the Tank Engine™ to examine the relationship between play as a leading activity, imagination and reality in children's contemporary play worlds. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.572867>
- Edwards, S. (2013). Post-industrial play: Understanding the relationship between traditional and converged forms of play in the early years. In A. Burke & J. Marsh (Eds.), *Children's virtual play worlds: Culture, learning and participation* (pp. 10–26). Peter Lang.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fleer, M. (2017a). Digital role-play: The changing conditions of children's play in preschool settings. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1247456>
- Fleer, M. (2017b). Digital pedagogy: How teachers support digital play in the early years. In L. Arnott (Ed.), *Digital technologies and learning in the early years* (pp. 114–126). SAGE Publications.
- Fleer, M. (2018). Digital animation: New conditions for children's development in play-based setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 943–958. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12637>
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310. <https://doi.org/10.1177/1468798414533560>
- Friedrich, N., Teichert, L., & Devadas, Z. (2017). The techno-literacy practices of children from diverse backgrounds. *Language & Literacy*, 19(3), 21–34. <https://doi.org/10.20360/G2GM35>

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Geist, E. A. (2012). A qualitative examination of two year-olds interaction with tablet based interactive technology. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 26-35.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (4th ed.). Thomson Delmar Learning.
- Gillen, J., & Kucirkova, N. (2018). Percolating spaces: Creative ways of using digital technologies to connect young children's school and home lives. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 834-846. <https://doi.org/10.1111/bjet.12666>
- Gillen, J., Aliagas, C., Bar-lev, Y., Flewitt, R., Jorge, A., Kumpulainen, K., Marsh, J., Matsumoto, M., Morgade, M., Pacheco, R., Poveda, D., Sairanen, H., Sandberg, H., Scott, F., Sjöberg, U., Sundin, E., Tigane, I., & Tomé, V. (2018). *A day in the digital lives of children aged 0-3*. DigiLitEY ISCH COST Action IS1410 Working Group 1 "Digital literacy in homes and communities."
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.
- Harrison, E., & McTavish, M. (2018). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 163-188. <https://doi.org/10.1177/1468798416653175>
- Hughes, B. (2002). *A playworker's taxonomy of play types* (2nd ed.). PlayLink.
- Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333. <https://doi.org/10.1002/RRQ.002>
- Ioannou, A., Andreou, E., & Christofi, M. (2015). Pre-schoolers' interest and caring behaviour around a humanoid robot. *TechTrends*, 59(2), 23-26. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0835-0>
- Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224. <https://doi.org/10.1177/1468798411430102>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kewalramani, S., Palaiologou, I., Arnott, L., & Dardanou, M. (2020). The integration of the internet of toys in early childhood education: A platform for multi-layered interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 197-213. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735738>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kucirkova, N., Littleton, N., & Cremin, T. (2017). *How to choose apps*. National Literacy Trust. <http://literacyapps.literacytrust.org.uk/how-to-choose-apps/>
- Kumpulainen, K., & Gillen, J. (2017). *A review of literature on young children's digital literacy practices in the home*. DigiLitEY ISCH COST Action IS1410. <https://drive.google.com/file/d/1ubvw42zVrCnpYaj4C1uxllwyFUwn2dTF/view>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – Concepts, policies and practices. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 1-16). Peter Lang.
- Li, G., Jee, Y., & Sun, Z. (2018). Technology as an educational equalizer for EFL learning in rural China? Evidence from the impact of technology-assisted practices on teacher-student interaction in primary classrooms. *Language and Literacy*, 20(3), 159-184. <https://doi.org/10.20360/langandlit29415>
- Marklund, L., & Dunkels, E. (2016). Digital play as a means to develop children's literacy and power in the Swedish preschool. *Early Years*, 36(3), 289-304. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181608>
- Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51-66. <https://doi.org/10.1177/1476718X0421003>
- Marsh, J. (2006). Emergent media literacy: Digital animation in early childhood. *Language and Education*, 20(6), 493-506. <https://doi.org/10.2167/le660.0>

Marsh, J. (2014). Online and offline play. In A. Burn & C. Richards (Eds.), *Children's games in the new media age* (pp. 109–131). Ashgate.

Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 178–195. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8759>

Marsh, J. (2020). Researching the digital literacy and multimodal practices of young children: A European agenda for change. In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, & Í. S. P. Pereira (Eds.), *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 19–30). Routledge.

Marsh, J., Kontovourki, S., Tafa, E., & Salomaa, S. (2017a). *Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners*. DigiLitEY ISCH COST Action IS1410. [https://drive.google.com/file/d/1fc4ewLEUPIPnu6feE8R\\_yaLA4Ah2PVu/view](https://drive.google.com/file/d/1fc4ewLEUPIPnu6feE8R_yaLA4Ah2PVu/view)

Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P., Kupiainen, R., & Trueltzsch-Wijnen, C. (2017b). *The online and offline digital literacy practices of young children: A review of the literature*. DigiLitEY ISCH COST Action IS1410. <https://drive.google.com/file/d/1FbCPSMYhu738AoBMugX8vaSwLgvhrkc/view>

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children's use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870–882. <https://doi.org/10.1111/bjeter.12622>

McGlynn-Stewart, M., MacKay, T., Gouweleeuw, B., Hobman, L., Maguire, N., Mogyorodi, E., & Ni, V. (2017). Toys or tools? Educators' use of tablet applications to empower young students through open-ended literacy learning. In M. Mills & D. Wake (Eds.), *Empowering learners with mobile open-access learning initiatives* (pp. 74–96). IGI Global.

Mertala, P. (2017). Wag the dog – The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.037>

Millard, E. (2006). Transformative pedagogy: Teachers creating a literacy of fusion. In K. Pahl & J. Rowsell (Eds.), *Travel notes from the new literacy studies: Instances of practices* (pp. 234–253). Multilingual Matters.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

National Association for the Education of Young Children & The Fred Rogers Center for Early Learning and Child Media at Saint Vincent College. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS\\_technology\\_WEB.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS_technology_WEB.pdf)

Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471–479. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-z>

Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development. (2019). *English Language Arts Primary*. Province of Nova Scotia. <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/curriculum-files/English%20Language%20Arts%20guide%20P%20%20%282019%29.pdf>

O'Hara, M. (2011). Young children's ICT experiences in the home: Some parental perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 220–231. <https://doi.org/10.1177/1476718X10389145>

Palaiologou, I. (2016). Teachers' dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305–321. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174816>

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). *Growing up with technology: Children learning in a digital world*. Routledge.

- Przybylski, A.K., & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), e56–e65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>
- Rideout, V., (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media. [https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/csm\\_zerotoeight\\_fullreport\\_release\\_2.pdf](https://www.common Sense Media.org/sites/default/files/research/report/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf)
- Roswell, J., & Burke, A. (2009). Reading by design: Two case studies of digital reading practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 106–118. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.2>
- Roswell, J., Morrell, E., & Alvermann, D. (2017). Confronting the digital divide: Debunking brave new world discourses. *The Reading Teacher*, 71(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/trtr.1603>
- Schlembach, S., & Johnson, M. L. (2014). Parents' beliefs, attitudes and behaviors concerning their young children's screen media use. *Dialog*, 17(2), 95–104.
- Shapiro, J. (2018). *The new childhood: Raising kids to thrive in a connected world*. Little, Brown Spark.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Statistics Canada. (2017). 2016 Census topic: Language. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/rttd/lang-eng.cfm>
- Stranger-Johannessen, E., Doherty, L., & Norton, B. (2018). The African Storybook and Storybooks Canada: Digital stories for linguistically diverse children. *Language and Literacy*, 20(3), 121–133. <https://doi.org/10.20360/langandlit29413>
- Straker, L., Zabatiero, J., Danby, S., Thorpe, K., & Edwards, S. (2018). Conflicting guidelines on young children's screen time and use of digital technology create policy and practice dilemmas. *The Journal of Pediatrics*, 202, 300–303. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.07.019>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (pp. 17–21). John Benjamins Publishing Company.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Sulaymani, O., Flear, M., & Chapman, D. (2018). Understanding children's motives when using iPads in Saudi classrooms: Is it for play or for learning? *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1454303>
- Tecce DeCarlo, M. J., Grant, A., Lee, V. J., & Neuman, D. (2018). Information and digital literacies in a kindergarten classroom: An ILEARN case study. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0857-7>
- Teichert, L. (2017). To digital or not to digital: How mothers are navigating the digital world with their young children. *Language & Literacy*, 19(1), 63–76. <https://doi.org/10.20360/G22P5W>
- Teichert, L. (2018). *An examination of young children's digital literacy practices in the home before and during the transition to kindergarten* [Unpublished doctoral dissertation]. University of British Columbia.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54–61. <https://doi.org/10.1037/a0017133>
- Vidal-Hall, C., Flewitt, R., & Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: Integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>

- Viner, R., Davie, M., & Firth, A. (2019). *The health impacts of screen time: A guide for clinicians and parents*. Royal College of Paediatrics and Child Health. [https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch\\_screen\\_time\\_guide\\_-\\_final.pdf](https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch_screen_time_guide_-_final.pdf)
- Wohlwend, K. E. (2010). A is for avatar: Young children in literacy 2.0 worlds and literacy 1.0 schools. *Language Arts*, 88(2), 144–152.
- Wohlwend, K. E. (2013). *Literacy playshop: New literacies, popular media, and play in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Wohlwend, K. E. (2015). One screen, many Fingers: Young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. *Theory Into Practice*, 54(2), 154–162. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010837>
- Wohlwend, K. E., Vander Zanden, S., Husbye, N. E., & Kuby, C. R. (2011). Navigating discourses in place in the world of Webkinz. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 141–163. <https://doi.org/10.1177/1468798411401862>
- Wolfe, S., & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387–399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526589>
- World Health Organization. (2019). *WHO guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1213838/retrieve>
- Yelland, N. J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>

Laura Teichert is an assistant professor in the Department of Special Education and Literacy Studies at Western Michigan University. Her research examines young children's and families' digital literacy practices in their homes and communities. Previously, Laura worked as an elementary school teacher in British Columbia and an early literacy specialist in Ontario. [laura.teichert@wmich.edu](mailto:laura.teichert@wmich.edu)

Munizah Salman is a registered early childhood educator and family support worker at an EarlyON Child and Family Centre in Ontario. She is a firm believer of transformative literacy and multilingualism pedagogy with strong intercultural skills developed through working with children and families in North America and South East Asia. Currently, she is focused on learning about Indigenous rights and the continued impact of colonialism and is volunteering as a co-chair of the Towards Truth and Reconciliation Committee at her workplace. [munizah@gmail.com](mailto:munizah@gmail.com)

LAURA TEICHERT est professeure adjointe au Département d'éducation spécialisée et d'études sur la littératie à l'Université Western Michigan. Ses recherches examinent les pratiques de littératie numérique des jeunes enfants et des familles à la maison et dans leurs communautés. Auparavant, Laura a travaillé comme enseignante au primaire en Colombie-Britannique et comme spécialiste de la littératie de la petite enfance en Ontario. [laura.teichert@wmich.edu](mailto:laura.teichert@wmich.edu)

MUNIZAH SALMAN est éducatrice enregistrée de la petite enfance et travailleuse en soutien familial dans un centre de famille et d'enfance EarlyON en Ontario. Elle croit fermement au pouvoir transformateur de la littératie et à la pédagogie du multilinguisme. Elle possède de solides compétences interculturelles développées en travaillant avec des enfants et des familles en Amérique du Nord et en Asie du Sud-Est. Actuellement, elle se concentre sur l'apprentissage des droits des autochtones et de l'impact continu du colonialisme et fait du bénévolat en tant que coprésidente du comité « Towards Truth and Reconciliation » à son emploi courant. [munizaht@gmail.com](mailto:munizaht@gmail.com)

# LETRA: A TEACHER TRAINING PROGRAM BASED ON THE ADOPTION OF DIFFERENT ROLES

STÉPHANE COLOGNESI, *Université Catholique de Louvain*

SILVIA LUCCHINI *Université Catholique de Louvain*

**ABSTRACT.** This Note from the Field presents a teacher training program that seeks to support changes by the trained teachers in their own practice. Change in practice is made possible by the teachers' assuming four successive roles in the training program: Learner, Engineer, Teacher / Observer, Reflective Analyst (LETRA). LETRA has been tested and tried and has shown promising results. The design of the program is presented in this text, step by step. The views of teacher participants are highlighted.

## LETRA: UN PROGRAMME DE FORMATION DES ENSEIGNANTS BASÉ SUR L'ADOPTION DE RÔLES DIVERS

**RÉSUMÉ.** Ce relevé de recherches présente un programme de formation des enseignants qui vise à accompagner le changement des pratiques personnelles d'enseignant individuel. Le changement de pratique est rendu possible par l'adoption de quatre rôles successifs par les enseignants participants dans le programme de formation : Apprenant, Ingénieur, Enseignant/Observateur, Analyste Reflexif. Ce dispositif a été mis en place dans le cadre d'une formation à l'Université de Taiwan et a produit des résultats prometteurs. Le programme de formation est présenté dans ce relevé, étape par étape, ainsi qu'une liste des divers rôles. Les points de vue des enseignants participants sont mis en évidence.

The most common training paradigm for teachers, usually called Continuing Professional Development (or one-shot, drive-by-workshop), is often still used. It focuses on conveying specific content. It is provided to teachers by experts in their field over one or more days. Teachers register for the training after having chosen it from a set proposed by the training organization. Darling-Hammond and Richardson (2009) have shown the limitations of this training paradigm, because it does not facilitate the transfer of learning to professional practice. Nor does it address the complexity of context. Even when the teachers say that they are interested in the training and intend to try out the practices in their classes, they rarely actually do it, troubled by questions such as “How am I going to change what I’m doing in order to incorporate this new approach?” or “How am I going to do this with my students in practice?” Consequently, the training content is not really taken on board.

The aim of this text is to present a teacher training program that seeks to support changes by the trained teachers *in their own practice and context*. Change in practice is made possible by the fact that teachers assume each of four successive roles in the training program: Learner, Engineer, Teacher / Observer, Reflective Analyst (thus: LETRA). LETRA has been tested several times, with the same encouraging results for teacher training. In what follows, the program's design is first presented. Then, we report on testing it, providing the participants' opinions.

## THEORETICAL FRAMEWORKS THAT CONTRIBUTED TO THE DEVELOPMENT OF LETRA

In the first decade of the 2000's Frenay and Bédard (2006) and Vanpee et al. (2010) developed the AECA (Authentic Contextualized Learning and Teaching) model. The model was intended to optimize the chances of transferring what had been learned in training, thus ensuring durable construction of the knowledge acquired. The authors identified two principles that allow learners to apply more easily the knowledge gained from training. The **first principle** is attending to the authenticity of the context, which is characterized by three aspects: (1) keeping training situations as close as possible to professional situations; (2) proposing diverse, complete and complex problem-solving situations to support competence development; and (3) proposing several solutions, conclusions and interpretations for a single problem. The **second principle** involves cognitive companionship, which is based on establishing relationships between the trainer and the teachers being trained. The trainer observes, guides, and coaches the participants by giving feedback based on the trainer's own observations and providing them with support, thus introducing a reflexive approach (Vanpee et al., 2010).

In support of these principles, four types of professional learning activities have developed within the literature (Geijsel et al., 2009; Janssen & van Yperen, 2004): knowledge sharing, innovation, experimenting, and reflexive practices. We found these four types of activities inspiring for our own approach, since in LETRA, teachers undergo four different roles, each related to one of these types of professional learning activity. Following the work of Vial and Caparros-Mencacci (2007) and Vivegnis (2019), we define 'role' as a temporary-situated acting modus played by an individual in relation to a project or a task. The impact of role-taking has already been documented in pre-service teacher training (Colognesi, 2017; Colognesi, Deschepper et al., 2019). It has also been the subject of our previous research on the roles of practicum supervisors (tutors and university supervisors; Colognesi, Van Nieuwenhoven et al., 2019). Our challenge here was to mobilize role-taking in teacher professional learning training.

## LETRA: PRACTICE SHARING

LETRA is primarily intended for teachers who work in the same establishment; the challenge is therefore an innovation that has been introduced into a professional community, an innovation that the teachers will have to transfer

to their practices in class. We describe the training program in reference to the various successive roles played by the participants: Learner, Engineer, Teacher / Observer, Reflexive Analyst. We describe an actual training that was lived through. The professional learning goal, in this instance, was to train teachers in how to teach discourse genres according to an action-oriented approach (Common European Framework of Reference for Languages, 2001), more specifically through the *Itinerary method* (Colognesi & Lucchini, 2018).

At the outset of the LETRA training, the objectives are stated and the intention is defined: to build an instructional approach aimed at students. To do this, the teachers are informed that the trainer is going to have them go through several stages to help them to complete this complex task, which is linked with their professional framework and their daily work. Following the description of each stage are teacher testimonials of when this approach was tried, here with teaching discourse genres in the French-language department of a Taiwanese university. Of the eight teachers in the department, seven took part in the training. Five were Taiwanese and teach grammar, while the other two were French and teach composition (written expression), philosophy, and French history. As part of the French program at this university, the students were given activities designed to help them learn the French language and its morphosyntactic and lexical specificities, which they must reuse in their written products using the required formats during the composition classes, but without the teachers giving direct support in the knowledge-transfer process. The students were consistently taught using a more traditional transmission approach; therefore, we were interested to learn how teachers' ideas might shift by participating in LETRA training. During the training, we recorded and transcribed the sessions. We then applied a qualitative analysis to the recorded transcriptions to highlight categories that refer to the effects of our training program using LETRA. In the following sections, feedback from the teachers is used to illustrate our points. Their identities have been disguised using initials.

### **The Learner's Role**

*I enjoyed this experience; I wasn't expecting to be active like that today. (JA)*

*By experiencing it for myself, I become aware of the progress made, the stages of the Itinerary. (RA)*

*What helped me, when I encountered difficulties, were the trainer's interventions. He told me that it was good, and supported me. I see the effect that can have on students when you give them that kind of support. (BR)*

At Time 1, by being in the Learner's role, the teachers would experience an instructional approach such that they might develop its use with their students. The approach entails a complex situation that could generate obstacles and the need for support. We would know whether the teachers appropriated the content of the training, structured at the end of Time 1 during the conceptualization

phase, if they were cognitively active (Chi & Wylie, 2014; Tricot, 2017). Table 1 details the unfolding of the Learner's role.

TABLE 1. *Learner's role*

Learner's role	
Experiencing an <i>Itinerary</i>	<p>The trainer and the teachers introduce themselves.</p> <p>The trainer presents the collective project: building an instructional program to writing intended for students. This instructional program will be tested during training time.</p> <p>Teachers "live" an <i>Itinerary</i> (Colognesi &amp; Lucchini, 2018) as if they were the students. It concerns a discourse genre. They write down the questions they have as they go along.</p> <p>The trainer presents the theoretical approach: structuring the foundations and stages of an <i>Itinerary</i> based on the questions that came up during the experiment.</p>

The French-language teachers at the University of Taiwan were not expecting to be actively involved; instead, they thought they would be participating in a transmission-based learning module as usual, as the opening teacher quote attests. Afterwards, the teachers felt that taking on the role of Learner was beneficial. They identified two reasons. First, being in Learner role allowed them to feel what the students may experience when they are exposed to such an instructional model. Second, by experiencing the teaching/training for themselves, they went through the methodological stages specific to the content of the training. The Learner's role ensured that they tried out the structure and the activities themselves that were to be transferred into a class for their students. They also discovered that the trainer could play a role other than that of the teacher who conveys content. Indeed, in the *Itinerary method*, the teacher accompanies the students, supporting them with scaffolding, allowing them to discuss among themselves and to evaluate their peers. The teacher solicits the students' metacognition in order to reflect on their strategies (see Colognesi et al., 2020 and 2021, for details on this instructional program and the teacher's activities). This is, therefore, not a transmissive type of teaching.

### *The Engineer's Role*

*Initially, I resisted. That's not my usual reaction. I didn't understand why we were doing things that way. But then I got it. And I realize now that my classes must be quite boring. (EL)*

*It's both an individual and a group effort, switching from one to the other. We have never tried this in our teaching practices. (BR)*

*Preparing in a group is extremely important. We come to an agreement, we complement one another, we think of the instructions to give. (JA)*

*Having built it together gives us pointers on how to go about it. (MC)*

At Time 2, when the teachers are asked to adopt the Engineer's role, the teachers will find themselves in a completely new and complex situation, which would consist of building a teaching-learning approach intended for their students, transferring what was done at Time 1 (see Table 2 for the Engineer role). The various tasks (the development of the lesson, the necessary materials, etc.) need to be divided between the teachers, who work in subgroups. The trainer supports the subgroups, intervening by providing scaffolding whenever necessary, and suggesting resources that could be used to put together the activities. The teachers also need to contextualize the activities, because the teachers are the ones who know best their students and their students' needs and motivations. The trainer makes sure that the teaching proposals are coherent. Time 2 ends with the teachers'/engineers' presentation of the activities developed by the subgroups, in such a way that all teachers have a clear idea of the instructional approach as a whole and know how to validate it.

TABLE 2. *Engineer's role*

Engineer's role	
Building an Itinerary for students	<p>The teachers jointly develop a common framework of different activities for students.</p> <p>The teachers divide the tasks between them.</p> <p>In subgroups, the teachers build the various parts of the Itinerary, based on the common framework.</p> <p>The teachers present the activities to their colleagues and seek their feedback / reactions.</p> <p>Teachers improve activities. They develop lesson materials for the students.</p> <p>The teachers define the position of each participant during the following experiment: the trainer leads the entire group and the teachers intervene as appropriate.</p>

When teachers had to construct an instructional approach for their students similar to the one they had tried out, the French-language teachers at the University of Taiwan compared their own habits with the positively-viewed methods proposed to them. They considered the students' context, their specific characteristics, needs, and questions. The collaboration between the teachers was an opportunity for them to find out about the expertise of their colleagues, including unsuspected complementary characteristics. Adopting the roles of Learners and Engineers gave teachers the necessary tools to complete the task independently with their students. We feel that this is the first element that allowed changes to begin to happen.

**The Co-Teacher's and Observer's Role**

*As an observer, it was very positive for me to see how the students reacted. I very much appreciated that. I saw motivated students; they really got into the task. During the discussion in subgroups, I heard students talking in French, even a student with a low level of proficiency dared to speak out. I really enjoyed that. For heaven's sake, they held a*

discussion in French; normally they don't say anything and are quite stressed. It's different than what we usually do during classes. (MD)

There was cooperation between the teachers. This exercise allowed us to see how others work, how you can complement one another. We're always alone during our classes. Here, we saw one another, all the teachers together in one classroom. It's about observing not only the students, but also the other teachers. (EL)

At Time 3, the trainer applies the teaching proposal worked out in Time 2 with a group of students. The teachers are placed in the role of the Teacher / Observer. Equipped with an observation chart, they focus on one student in particular, or on a specific working subgroup. During the experiment, the participants can intervene to support the trainer in the management of the lesson: they can specify instructions, support a subgroup, clarify certain terms, intervene to improve moments of sharing, and so forth. This is a co-teaching exercise. By building an activity for students and by testing it together during their classes, the teachers can develop innovation and adaptation skills, and so avoid simply reproducing a learned method (see Table 2 for Teacher's/Observer's role).

**TABLE 3. Teacher's / Observer's role**

Teacher's / Observer's role	
Experimenting with students	<p>The trainer sets up part or all of the activities built by the participants in a class of students.</p> <p>During the experiment, each teacher fills out an observation chart, based on observing one or more students, the trainer or the various phases of the activities.</p> <p>The teachers intervene in the experiment when they think it is appropriate.</p>

Periods of observation in class were a true revelation. The French-language teachers at the University of Taiwan realized that it was possible to do what we proposed in our training with their own students, by noticing its direct effects on how they learned. The participants said that they observed not only the students, but also their own colleagues, and really valued their interventions and specific characteristics, which they did not necessarily know about. The observation also included the trainer and the way he managed the class of students.

#### *The Reflexive Analyst's Transversal Role*

Our students are not used to this kind of process. We introduced a new process. They follow us. We invited them to discover things by themselves, to cooperate. I truly appreciated this way of working. (JA)

Things – the process itself – did not go as “we” had hoped because “our” instructions weren't clear. But as soon as S gave further details and laid out the documents, the students started to collectively observe the format of the documents. (RA)

We will apply this in our classes. (MC)

At Time 4, in the Reflexive Analyst's role, the participants are asked to step back and critically review the experiment with the students (Altet, 2004; Bocquillon & Derobertmasure, 2018). This is their chance to reflect on what they have done and to go back over the opportunities and weaknesses observed in the activities that they developed for their students. Any changes in habits, the reactions of the students, the different stages, and so forth, are all discussed. Although the Reflexive Analyst role occurs predominantly at the end, the participants can also talk about their own actions, difficulties, the strategies used, and so forth during each phase of the training (See Table 4: Reflexive Analyst's role).

TABLE 4. *Reflexive Analyst's role*

Reflexive Analyst's role	
Doing a reflexive analysis and taking a step back	<p>The teachers react spontaneously with regard to the experiment.</p> <p>The teachers share observations on the various phases.</p> <p>The teachers exchange views about the perceived benefits of the day's work.</p>

The aspects developed above would not have emerged with the University of Taiwan teachers without setting aside time for reflexive analysis throughout the activities and during the final stage of the training. The result was a collective degree of satisfaction among the French-language teachers at the University of Taiwan with what was achieved. During this period, a number of teaching questions emerged, such as how to talk about writing strategies, how to help students assess their peers, and what syntheses to create of the learning process. Moreover, any limits encountered were not attributed to the trainer who managed the complete activity. In fact, the criticisms voiced consistently mentioned "we" (and not "you"). An even more interesting fact was that the teachers suggested various possible adaptations for an improved version of the instructional approach, which reinforced our opinion that they now felt capable of transferring that approach.

## CONCLUSION

We believe we can say that the LETRA training approach enables teachers to be trained to teach complex abilities, by facilitating knowledge transfer and didactic innovation by their successively entering into each of four roles. Three aspects can be highlighted with respect to the French-language teachers we worked with at the University of Taiwan.

First, the teachers saw how they could change their practices.

Second, this change was brought about by their successively adopting four proposed roles, which were built on four basic principles allowing knowledge transfer (content transmission, contextualization, cognitive companionship, reflexive analysis).

Third, the two most important driving forces for change seem to have been: firstly, the teachers' feeling that adopting the Learner's and Engineer's roles, with the support of the trainer, had equipped them with the requisite skills; secondly, the confirmation that "it works" and that the teachers were able, while co-teaching during the third phase, to run the instructional approach and manage the complexity of the training.

The roles presented here are consistent with the types of professional learning activities needed to cope with rapid changes in the teaching profession (Geijsel et al., 2009; Janssen & van Yperen, 2004) and contribute to ways in which to transfer training content into professional practice (Darling-Hammond & Richardson, 2009). The results of using the LETRA approach are promising, and we hope may encourage other teacher trainers to use the different roles in their training modules. The use of these roles has already been documented for initial teacher education (Colognesi, Deschepper et al., 2019). The experience reported here spurs us to further empirical investigation so as to explore its significance in the context of in-service teacher education.

## REFERENCES

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action réflexive [Analysis of practices in initial teacher training: developing reflective practice on and for reflective action]. *Education permanente: l'analyse des pratiques*, 160, 101-111.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. [Taking a reflective look at one's practice. Yes, but how? Towards didactics of reflective practice] In C. Van Nieuwenhoven, C. Colognesi, & S. Beusart (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 81-104). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Chi, M.T.H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC [A research-training program on oral teaching/learning in schools: the case of DIDAC'TIC]. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open*, 11(2), <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>

Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire [What support for students in the production of a reflexive text as part of their final work? The case of a training module for future primary school teachers]. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale [Teaching writing: the impact of scaffolding and peer interaction on the development of scriptural competence]. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136>

Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching Writing-With or without Metacognition?: An Exploratory Study of 11-to 12-Year-Old Students Writing a Book Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christian, E., Lebel, C., & Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle [A model of roles and interventions as a dynamic set to support practices in professional situations.]. *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://id.erudit.org/iderudit/1066581ar>

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFRL). Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53. <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-learning-what-matters>

Frenay, M., & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages [The transfer of learning]. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). PUF.

Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>

Janssen, O., & van Yperen, N. W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384. <https://doi.org/10.2307/20159587>

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V., & Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat [What the perspective of authentic contextualized learning and teaching can do to optimize the pedagogical quality of internships]. *EDP Sciences*, 10(4), 253-266. <https://doi.org/10.1051/pmed/20090330>

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* [Professional accompaniment? Method for practitioners with an educational function]. De Boeck.

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidence interrelation? [Accompanying roles and conceptions: an obvious interrelationship]. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>

STÉPHANE COLOGNESI is Professor at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Louvain, in Belgium, and co-director of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education and Training (GIRSEF). His research interest focuses on learning and instruction in both primary and secondary school as well as in higher education. More specifically, Colognesi's research concentrates on Learning and Instruction (writing and oral), Teacher Education, and support for teachers. [stephane.colognesi@uclouvain.be](mailto:stephane.colognesi@uclouvain.be)

SILVIA LUCCHINI is Professor at the Faculty of Philosophy, Arts and Letters of the University of Louvain, in Belgium. Her research interests are in the field of language acquisition, particularly French, whether as a foreign language or as a first language/reference/teaching language. She is particularly interested in the teaching/learning of reading and writing in contexts of linguistic or plurilingual minimization. [silvia.lucchini@uclouvain.be](mailto:silvia.lucchini@uclouvain.be)

STÉPHANE COLOGNESI est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain, en Belgique, et co-directeur du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation). Ses recherches portent sur l'apprentissage et l'enseignement, tant dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur. Plus précisément, ses recherches se concentrent sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écrit et de l'oral, et sur les dispositifs de formation des enseignants. [stephane.colognesi@uclouvain.be](mailto:stephane.colognesi@uclouvain.be)

SILVIA LUCCHINI est professeure à la Faculté de philosophie, d'arts et de lettres de l'Université catholique de Louvain, en Belgique. Ses intérêts de recherches se portent surtout sur les dispositifs d'acquisition des langues, du français en particulier, que ce soit comme langue étrangère ou langue première/de référence/d'enseignement. Elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement/l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les contextes de minimisation linguistiques ou plurilingues. [silvia.lucchini@uclouvain.be](mailto:silvia.lucchini@uclouvain.be)

# BACK TO SCHOOL DURING THE COVID-19 PANDEMIC: MITIGATING RISKS WHILE PROMOTING INDIVIDUAL AND COMMUNITY WELL-BEING

CINDY NGOV *McGill University*

DIANA MICONI *Université de Montréal*

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN *Université de Montréal*

CÉCILE ROUSSEAU *McGill University*

**ABSTRACT.** Unplanned school closures such as the ones brought on during the COVID-19 pandemic are a catalyst for many developmental consequences on the youth and their families. Although guidelines exist to mitigate viral transmission, school-based interventions that can help alleviate the other consequences of the current crisis have yet to be documented. For students, these include the exacerbation of mental health difficulties, widening educational and socioeconomic disparities, and intercommunity tensions. Literature on unplanned school closures can inform best practices for school re-entry. Acknowledging educational, societal, and mental health disparities is an essential part of supporting the transition. Psychological first aid interventions, capacity-building and a response-to-intervention approach can help mitigate the effects of the pandemic and are implementable even in low-resource classrooms.

## RENTRÉE SCOLAIRE DURANT LA PANDÉMIE : LIMITER LES RISQUES TOUT EN PROMOUVANT LE BIEN-ÊTRE INDIVIDUEL ET COMMUNAUTAIRE

**RÉSUMÉ.** Les fermetures d'écoles liées à la pandémie de COVID-19 ont de nombreuses conséquences sur le développement des jeunes et sur leur bien-être familial. Bien qu'il existe des consignes en place afin de limiter la transmission virale à l'école, les interventions adressant les autres conséquences de la pandémie sont peu documentées. Pour les élèves, il s'agit notamment de questions de santé mentale, de disparités éducatives et socio-économiques et de tensions intercommunautaires. La littérature sur les fermetures d'écoles non planifiées pourrait nous aider à identifier les meilleures pratiques en matière de réintégration scolaire. Afin de soutenir la transition, il est essentiel de reconnaître les disparités éducatives, sociétales et de santé mentale. Les interventions de premiers secours psychologiques, le renforcement des capacités et une approche basée sur la réponse à l'intervention peuvent contribuer à atténuer les effets de la pandémie et peuvent être implémentés même dans les classes à faibles ressources.

**A**s an emergency measure to combat the COVID-19 pandemic, school closures have confined at home hundreds of millions of children and adolescents across the world. Moreover, they have been confined for a prolonged amount of time, with unprecedented and largely unknown consequences on the youth and their

families (Prime et al., 2020). In the absence of a perfect solution (Viner et al., 2020), social tensions multiply around what constitutes a reasonable plan for school re-entry that could balance risks of viral transmission with protecting children's development and well-being.

The current scientific debate and general discourse around school re-openings has emphasized community transmission and ensuing effects on the economy, but has largely neglected the impact on children and youth mental health and intercommunity relationships. This is especially so when we consider that parents and teachers are not necessarily trained on how to handle crises and address difficult topics during these challenging and uncertain times. Moreover, schools by and large lack the resources to adequately support their students and educators, who may face personal and familial challenges. Indeed, trauma and other potentially long-lasting mental health issues make their way into the classroom following any distressing and routine-altering crises – and COVID-19 has been a defining event for the present generation. Although literature on school re-entry during pandemics is scant, such research is key to inform best practices for school personnel during the present crisis, this so as to mitigate potential negative consequences.

The pre-pandemic literature is rich with studies documenting the stressful effects of threats on the human psyche (Lebigot, 2009). Various impacts of adversity conditions on youth mental health are also well documented (Hodes et al., 2008). The present Note from the Field reflects and comments on available literature on the impact of epidemics and other traumatic events on children and adolescents to identify issues that need addressing upon school re-entry. We then make recommendations on best practices for teachers and educators.

#### **IMPACT OF THE PANDEMIC ON CHILDREN AND ADOLESCENTS: WHAT CHALLENGES FOR SCHOOLS?**

Mounting evidence is bringing to light some of the societal, familial, and individual-level consequences generated by the pandemic and related prolonged confinement and life-routine disruption. Although school closures may have a silver lining for some (e.g., increased family cohesion), evidence suggests that the negative impacts of the pandemic on the physical, educational, social, and psychological development of youth are concerning—accompanied by potential long-lasting consequences (Capurso et al., 2020). This section outlines some of those potential impacts and challenges.

*At the societal level*, the pandemic has exposed, as well as amplified, disparities among families as well as forms of oppression experienced by the most vulnerable families that weaken children's ecosystems. Youth in low-income households are more likely to experience familial dysfunction, chronic illness, and food insecurity, leading to poorer mental health than their more affluent counterparts (Van Lancker & Parolin, 2020). Educational gaps are also widening as a consequence of difficulties in attending online courses during school closure,

especially for students in precarious housing situations (Van Lancker & Parolin, 2020). The same is true for students with learning disabilities and mental or behavioral health needs whose development is delayed because implementation of remote learning is a challenge and they cannot rely on school-based services (Masonbrink & Hurley, 2020). The COVID-19 pandemic has fueled stigmatization and social exclusion of minorities, manifested through the wave of anti-Asian hate incidents throughout the world and through the push for social justice as advocated by the Black Lives Matter movement. While stigma and discrimination have always been present in schools, the increased frequency of discriminatory behaviour during the pandemic has exposed minority and racialized youths to significant stress (Grapin et al., 2019). Schools need to address these social dynamics to restore a safe environment for all and prevent long-lasting developmental disparities in at-risk youth.

*Within homes*, economic and health-related concerns have heightened familial stress, contributing to a tense and anxious environment for many children and adolescents, in particular those who are at higher risk of experiencing domestic violence, abuse, and neglect, from which going to school may have partially shielded them (Masonbrink & Hurley, 2020). The stress and fears experienced by caregivers can be transmitted to children and may have long-term repercussions, especially if compounded by loss and grieving in the family (Capurso et al., 2020). The increase in daily stressors faced by caregivers also affects children through changes in relations within the family (Prime et al., 2020).

The idea of schools as infectious disease incubators is one of the most common worries when it comes to COVID-19. Although children are overall at lower risk of severe SARS-CoV-2 infection, the risks for students with pre-existing health conditions and the risks of transmitting the virus to others, including older vulnerable family members, are still unclear (Viner et al., 2020). This uncertainty is cause for concern for educators, school personnel, and families, and may cause great distress that can be passed on to children who rely on their caretaker's emotional cues to process reality (Capurso et al., 2020). Schools, who have a privileged access to parents, may help reassure them and equip them with information or resources to better confront the challenges associated with parenting during the pandemic. In terms of other means that can be taken to support youth, a recent study conducted in Belgium (Baudoin et al., 2020) with home-confined teenage students has underlined the importance of teacher-student contacts in maintaining a certain level of motivation and involvement among youth. Social contact and bonding seem to be protective factors in the stressful environment created by the pandemic.

Even so, academic-related anxiety and decreased socialization may have dire consequences on children and adolescents' mental and physical health (Prime et al., 2020). Early evidence shows that most children in areas affected by

prolonged confinement measures experienced high stress and while many will recover quickly, prolonged or untended stress may leave some with long-lasting consequences such as depression or post-traumatic stress disorder (Prime et al., 2020). School re-entry can bring some sense of normality to students of all ages through the possibility of establishing a new daily routine and supportive social network, however the difficulties brought on by the pandemic may still follow them into the classroom. What can teachers and educational leaders proactively do to offset or address such difficulties?

#### RECOMMENDATIONS UPON SCHOOL RE-ENTRY

The following section addresses some of the tools which can help teachers support students while they recover from the current global health crisis. In order to reach as many children and adolescents as possible and to ensure that the well-being of students in low-resource settings is protected, interventions should be cost-effective and easy to implement in classrooms. In addition, families and school teams need to be supported to foster the establishment of a safe environment

##### *Establishment of a new routine and effective communication*

The ever-changing public health landscape has called for significant changes to the school routine, changes that have been repeated at each turn in response to each new public health measure. Early in the pandemic, guidelines advocating for the safe return of children to school pushed for hand hygiene, physical distancing, reduced interaction between children from different classes, and environmental cleaning procedures (Gray et al., 2020). Physical activity and other outdoor activities have also been widely mentioned; they can assist with physical distancing but also prove beneficial to long-term health and stress relief (Capurso et al., 2020). Although the creation of new COVID-19 school routines were necessary, the almost exclusive focus on physical health and the fact that (despite being routines), they have had a tendency to change all the time, often in a highly unpredictable manner, may have hindered and even undone the usually reassuring effect of routines. In short, such repeated 'routine' changes may lead to more confusion, anxiety, and lapses in protocol, not to mention higher risks of jeopardizing social and intercommunity relationships at school (Gray et al., 2020). New protocols and measures must be presented in a way that steers the focus away from fear or liability and more towards a sense of agency and resilience. Such information needs to be adapted to the students' age while valuing the importance of social connections (Capurso et al., 2020). For example, simple and short songs can guide younger children through handwashing and cleaning procedures while encouraging discussions and digital literacy can nurture critical thinking among older children and teenagers.

Engaging health education and avoiding blame are essential to convey the importance of sanitary precautions yet presented as an opportunity to educate students about infectious diseases (Gray et al., 2020). It is important that the information be accurate and be delivered in a reassuring way. Given the

uncertainty of the situation, educators should not provide students with a false sense of safety; instead, they can address ways to protect and help one other in a manner that is reassuring and empowering while trying to re-establish a sense of connection and normalcy. At the same time, they need to convey that we need to be prepared to temporarily go back to online schooling, if required.

### *Supporting resilience and well-being over academic achievement*

Prioritizing students' resilience and mental health is of the utmost importance. Without a sense of resilience, all aspects of students' lives, including academic advancement, are hindered. Resilience is developed through the construction of a positive meaning of life and events despite lived adversity; it needs to be accompanied by social and emotional bonding (Cyrulnik, 2013). Therefore, prioritizing educational relations at school and proposing safe spaces as well as activities that allow for bonding and co-construction of meaning is essential. Adopting a slow and steady return to the classroom will further allow children and adolescents to familiarize themselves with the new environment and identify stable elements, which can help them feel safe in spite of the continuous changes in routine. For example, a teacher or other reassuring school figure can lead a discussion circle for students to share their experiences (Papazian-Zohrabian et al., 2019). This may help them process the crisis, rebuild their social and developmental networks, and become emotionally available to invest in learning (Capurso et al., 2020). This may also allow disadvantaged students to make use of school-based services and resources and start the recovery process without the added pressure of immediately catching up to their peers, thus helping to reduce the risk of long-lasting social and educational disparities (Masonbrink & Hurley, 2020).

The ability of schools to implement mental health support interventions is often limited by the lack of resources and sometimes of staff expertise. While referral and triage programs have been successfully implemented following disasters and unexpected school closures, they are mostly anchored in pre-existing initiatives and close collaboration with networks of mental health professionals. At school, children tend to rely first on their teachers for emotional support. Teachers should be aware of signs of psychopathological issues including difficulty concentrating, irritability, and restlessness among students (Capurso et al., 2020). Persistent changes in behavior warrant evaluating with the student's family whether to seek professional psychological help. In the absence of professional training, interventions based on Psychological First Aid (PFA) principles have been proven to be flexible, cost-effective, and accessible options that can reach a large number of students (de Freitas Girardi et al., 2020). PFA is well established in the context of environmental disasters and other traumatic exposures and is known to mitigate emotional distress and appease mental health consequences (de Freitas Girardi et al., 2020). It caters to the immediate needs of children and adolescents in situations of psychosocial instability in a resilience-oriented way through care, support, and the creation of a safe space. Activities based

on PFA principles that encourage creative expression and symbolic play (e.g., drawing, acting) provide students with alternative narrative modes to explore, make sense of and express their feelings and experiences, and allow teachers to lend a familiar, non-judgemental ear (de Freitas Girardi et al., 2020).

### *Promoting inclusiveness in youth*

The pandemic is likely to further expose minority youths to racial discrimination in schools, leading to psychological and emotional distress. Schools need to acknowledge the pervasiveness of this phenomenon and work collectively to protect children and families from stigma and discrimination related to COVID-19. Prejudice-reduction interventions can have positive impacts in multiple areas of development (Gravin et al., 2019). For example, consciousness-raising interventions designed to teach students about concepts such as bias and privilege can be valuable to affirm the identities of minority students and promote worthwhile skills such as critical thinking, empathy, and perspective-taking (Gravin et al., 2019). Such interventions can be adapted to include information on prejudice and stigma related to infectious diseases and the COVID-19 pandemic. One such intervention could, for instance, consist of sharing the experiences of community members with regards to prejudice during the pandemic and defining concepts including microaggressions. This can be done through any medium, whether it be in the form of a video, a text, or a guided discussion surrounding the experiences of the classroom or of guests (see Rousseau et al., 2020, for an example).

### *Supporting families and school teams*

Transparency and effective communication must extend to the parents to help children prepare for new routines and to address some of the worries stemming from uncertainty. Handling parents' frustration and discontent can become quite difficult when no zero-risk guarantee can be provided. Communicating in a sensitive and reassuring manner with parents and children is a challenging task and educators, who also experience personal anxieties related to the pandemic while at school, need to be supported in their role. Most teachers are not trained to support children and families during times of uncertainty and fear, nor to distinguish normative reactions of distress in youth from clinical issues needing a specialized intervention. As with any school-based intervention, capacity-building is an essential first step to implementation; teachers and school leaders need to be provided with material and be trained not only on the topics of health education and PFA but also, according to the specific intergroup dynamics in their school, on prejudice, structural racism, and the impact that their own identities and biases have on the provision of a safe school environment (Gravin et al., 2019). In order to assume this large mandate which may bring school staff out of their comfort zone, a holding and supportive working environment needs to be promoted by institutions and government, with a recognition of the unique contribution of the school personnel (Papazian-Zohrabian & Mamprin, 2020).

The possibility to rely on training and on the support of an effective network of school psychologists and specialized mental health services is important to mitigate the impact of the pandemic not just on the students but on school staff.

## CONCLUSION

Although rigorous empirical evaluations of classroom-based interventions during the pandemic are needed, effective communication and PFA interventions represent cost-effective and promising intervention strategies in classroom settings during the present emergency interim context. Given that the pandemic is still evolving and research is ongoing, schools need to keep an eye out for new evidence and be ready to adapt to new recommendations. Finding ways to live with the present and ongoing uncertainty, with its accompanying risks, is of crucial importance for the well-being of children and adolescents. Teachers and educators have a challenging task and a great responsibility, and should be trained, supported, and protected in their new roles to better support and communicate with children and families. Tackling important issues such as prejudice reduction will require enabling educators and school personnel through capacity building. When more help is needed, bridges can be built between schools and networks of mental health services in a response to intervention model. The table below presents a few examples of resources that may accompany schools through this journey. The resources (activities and frameworks) proposed are in line with the principles presented in this article.

TABLE 1, *Activities and frameworks for schools in the context of the pandemic*

Resource	Description	Link
Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic	(Tables 2 and 3) Series of activities that can be conducted with preschool children (table 2) or primary and middle school children (table 3) in line with PFA and health education principles.	<a href="https://continuityineducation.org/article/10.5334/cie.17/">https://continuityineducation.org/article/10.5334/cie.17/</a>
L'école en temps de pandémie : Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Un guide à l'intention du personnel scolaire.	Framework for understanding teacher and student psychological wellbeing and for supporting school staff.	<a href="https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_VF.pdf">https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_VF.pdf</a>
Talking to children about coronavirus (COVID19).	Suggestions on how to discuss the pandemic with young children.	<a href="https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/Docs/latest_news/2020/Coronavirus_COVID19_Children.pdf">https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/Docs/latest_news/2020/Coronavirus_COVID19_Children.pdf</a>
Tips for transitioning back to school.	Mental health considerations and tips to easing the transition process.	<a href="https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/Docs/resource_libraries/covid-19/Tips-for-Transition-Back-to-School.pdf">https://www.aacap.org/App_Themes/AACAP/Docs/resource_libraries/covid-19/Tips-for-Transition-Back-to-School.pdf</a>

Tisser des liens : Recueil de récits de pratique d'agent.e.s école-famille communauté en contexte de pandémie.	Collection of stories from practitioners working with schools and immigrant families during the pandemic.	<a href="https://credef.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/156/Tisser_des_Liens.pdf">https://credef.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/156/Tisser_des_Liens.pdf</a>
What if we talked about racism? A pedagogical guide to leading a respectful discussion around racism in the classroom.	Consciousness-raising intervention which addresses racism and the COVID-19 pandemic.	<a href="https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2021/02/Guide-pedagogiqueFR-2.pdf">https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2021/02/Guide-pedagogiqueFR-2.pdf</a> and <a href="https://youtu.be/II8ikDkfGcS">https://youtu.be/II8ikDkfGcS</a>

## REFERENCES

- Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertjens, L., Crépin, F., Baye, A., & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.688>
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64-82. <https://doi.org/10.5334/cie.17>
- Cyrułnik, B., & Seron, C. (2013). *La résilience ou comment renâître de sa souffrance?* Éd. Fabert.
- de Freitas Girardi, J., Miconi, D., Lyke, C., & Rousseau, C. (2020). Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum-seeking children: An exploratory study in temporary shelters in Montreal. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(2), 483-493. <https://doi.org/10.1177/1359104519891760>
- Gray, D. J., Kurscheid, J., Mationg, M. L., Williams, G. M., Gordon, C., Kelly, M., & McManus, D. P. (2020). Health-education to prevent COVID-19 in schoolchildren: A call to action. *Infectious Diseases of Poverty*, 9(1), 81. <https://doi.org/10.1186/s40249-020-00695-2>
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., & Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 49(7), 723-732. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01912.x>
- Lebigot, F. (2009). Le traumatisme psychique. *Revue francophone du stress et du trauma*, 9(4), 201-204.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Papazian-Zohrabian, G., & Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie : favoriser le bien être des élèves et des enseignants. Un guide à l'intention du personnel scolaire.* Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. [https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide\\_pandemie\\_VF.pdf](https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_VF.pdf)
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., & Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>

Rousseau, C., Miconi, D., Ngov, C., Horne, R., Sierra, T., Bolduc, E., & Audet, G. (2020). *What if we talked about racism? A pedagogical guide to leading a respectful discussion around racism in the classroom*. Institut Universitaire SHERPA <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2021/02/Guide-pedagogiqueEN-1.pdf>

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30084-0)

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30095-x](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30095-x)

CINDY NGOV holds a Master's degree in Public Health from McGill University. Her current research work pertains to clinical interventions related to violent radicalization as well as to intercommunity tensions and mental health in the context of the COVID-19 pandemic, reflecting her interest in psychosocial action research, social inequalities, and crisis response and intervention. [cindy.ngov@mail.mcgill.ca](mailto:cindy.ngov@mail.mcgill.ca)

DIANA MICONI is an assistant professor in the Department of Psychopedagogy and Andragogy of the Université de Montréal and a member of the Quebec Board of Psychologists. Her research interests are focused on the field of developmental, clinical, and cultural psychology. In close collaboration with schools, she examines socio-emotional adaptation of adolescents and young adults from a developmental and socio-ecological framework. [diana.miconi@umontreal.ca](mailto:diana.miconi@umontreal.ca)

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN is an associate professor in the Department of Psychopedagogy and Andragogy of the Université de Montréal and a clinical psychologist and psychotherapist member of the Quebec Board of Psychologists. A researcher at the SHERPA University Institute, she conducts various action-research projects in schools to promote the psychological well-being of young refugees and immigrants. [garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca](mailto:garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca)

CÉCILE ROUSSEAU is an associate professor in the Department of Psychiatry at McGill University as well as a researcher and clinical psychiatrist. She has developed school-based prevention programs for refugee and immigrant students, which mobilize creative expression to tackle mental health in a non-stigmatizing context. She is currently researching social and psychiatric factors in radicalization and clinical intervention in the domain of violent extremism. [cecile.rousseau@mcgill.ca](mailto:cecile.rousseau@mcgill.ca)

CINDY NGOV détient une maîtrise en santé publique de l'Université McGill. Ses travaux de recherche portent actuellement sur les interventions cliniques liées à la radicalisation violente ainsi qu'aux tensions intercommunautaires et à la santé mentale dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Sa recherche reflète son intérêt pour la recherche-action psychosociale, les inégalités sociales et l'intervention de crise. [cindy.ngov@mail.mcgill.ca](mailto:cindy.ngov@mail.mcgill.ca)

DIANA MICONI est professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et membre de l'Ordre des psychologues du Québec. Ses intérêts de recherche se concentrent principalement sur le champ de la psychologie culturelle, éducative, et du développement. En collaboration étroite avec les écoles, elle examine l'adaptation socio-émotionnelle des adolescents et des jeunes adultes à partir d'un cadre développemental et socio-écologique. [diana.miconi@umontreal.ca](mailto:diana.miconi@umontreal.ca)

GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN est professeure agrégée au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et psychologue clinicienne et psychothérapeute membre de l'Ordre des psychologues du Québec. Chercheuse régulière à l'Institut Universitaire SHERPA, elle mène diverses recherches-actions dans les milieux scolaires afin de promouvoir le bien-être psychologique des jeunes réfugiés et des jeunes immigrants. [garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca](mailto:garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca)

CÉCILE ROUSSEAU est professeure agrégée au Département de psychiatrie de l'Université McGill ainsi que chercheuse et psychiatre clinicienne. Elle a développé des programmes de prévention en milieu scolaire pour les élèves réfugiés et immigrants, mobilisant l'expression créative afin d'aborder la santé mentale de manière non stigmatisante. Elle examine actuellement les facteurs sociaux et psychiatriques de la radicalisation et de l'intervention clinique dans le domaine de l'extrémisme violent. [cecile.rousseau@mcgill.ca](mailto:cecile.rousseau@mcgill.ca)

## BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

GOLDSTEIN, T. *Teaching Gender and Sexuality at School: Letters to Teachers*. New York, NY: Routledge. (2019). 221 pp. \$48.95 (Paperback). (ISBN 978-1-138-38714-0).

The experiences of the families and students in *Teaching Gender and Sexuality at School: Letters to Teachers* are powerful narratives for educators who strive to build inclusive school communities. This book is highly informative and provides many opportunities for educators to pause and reflect on their own pedagogies of inclusion. Tara Goldstein, the author, is a professor at the University of Toronto in the Department of Curriculum, Teaching and Learning.

*Teaching Gender and Sexuality at School* is a synthesis of the discussions Goldstein has had with her LGBTQ students at university, and with the LGBTQ families who participated in her research projects. She wrote this book for K-12 educators, both teachers and administrators, as well as for LGBTQ families with school-aged children. The acronym LGBTQ referred to throughout the book represents lesbians, gays, bisexuals, trans, and queer people, which Goldstein says includes “people who identify as transgender, transsexual, Two-Spirit, questioning, and/pangender” (p. 1).

*Teaching Gender and Sexuality at School* is an important read for educators as LGBTQ families and students continue to be marginalized members of school communities. Their lesser status in schools is highlighted in the text when a school administrator is worried about the parental backlash she will have to negotiate as she realizes that she has a duty to grant the request from her teachers to celebrate Pride Week at school. Goldstein explains:

When teachers ask the question “What will the parents say?”, they are usually thinking about concerns from straight, cisgender parents raising straight, cisgender children (or children who they think will grow up to be straight and cisgender). They aren’t thinking of parents who identify as LGBTQ or parents with children who identify as LGBTQ. (p. 26)

Educators must work to decenter the expectations to be straight and cisgender in schools. In her book, Goldstein has given LGBTQ folks agency, inviting

her readers to witness at first-hand their experiences in interacting with the schooling system.

A second importance of this book for educators is that the LGBTQ family experiences – which are both positive and negative – implicate schools. Schools are sites where gender and sexuality discourses are often policed. A study by Ryan (2016) revealed the complicity of students and teachers in maintaining heteronormativity. Teasing and bullying are some of the ways in which children police each other's gender and sexual identity in classrooms and on the playground. Goldstein and her students and families offer ways for educators to disrupt these discourses.

Each of the 22 chapters in *Teaching Gender and Sexuality at School* is written as a letter from Goldstein to her readers. Each letter shares a student's or family's experience with the school system. In the concluding chapter, Goldstein offers pedagogical suggestions for educators. Her advice summarizes the common themes that were woven throughout the letters, four of which are more prominent in being helpful to educators.

The first theme is intersectionality. Goldstein has highlighted the experiences of many ethnoculturally diverse families, with several of her book's chapters devoted to the stories of Indigenous families. Intersectionality is a framework that addresses one's interconnected identities. Goldstein advocates that teachers must understand the different and manifold ways in which students and families can be marginalized if they are going to be able to create welcoming spaces at school.

The second theme is allyship. Goldstein frames her definition of allyship within several of her students' and families' narratives, as well as through a podcast entitled *Code Switch*. In essence, to be an ally is to act. Goldstein thus calls on educators to build positive relationships with LGBTQ families with the understanding that their needs may require novel approaches.

The third theme is the ever-present struggle between religious beliefs and a teacher's professional obligation to support equity initiatives. Goldstein draws upon her study's participants to share how they personally experienced this tension in their own lives. She presents how some of her student teachers live in this tension. She also references a documentary film to demonstrate how a rabbi worked to create an inclusive space for a Gay-Straight Alliance club at his school. Goldstein embraces the rabbi's realization that the goal should not be to resolve the differences between religion and LGBTQ equity, but rather to live in the tension of the differences.

The fourth theme is bullying. Goldstein pens several letters on this topic, and she proposes a three-level framework to address occurrences of bullying in schools. She works with the premise of bullying as prosocial behaviour, rather than the more common belief that it is antisocial behaviour. The words and actions of bullies serve to communicate and reinforce the socially accepted norms for

gender and sexuality. LGBTQ youth are targeted by bullies because they do not conform to these socially agreed-upon, idealized modes of masculine male, feminine female, or heterosexuality.

In writing such an accessible book for educators, it becomes possible to begin addressing larger systemic barriers impeding the inclusion of LGBTQ students and families in school communities. Entrenched dominant gender and sexuality discourses are embedded structures that require concerted efforts to be challenged and disrupted. Educators need further guided opportunities to identify the presence of these discourses in themselves, their students, and their schools. Published works by Jen Gilbert, Lee Airton, Mindy Blaise, and Clare Bartholomaeus are significant resources for educators to read alongside Goldstein's text. Together, their respective research encompasses students' gender and sexual identity experiences from the preschool setting to those of teacher candidates in university. Like Goldstein, these scholars have also worked with families and educators, learning from their first-hand experiences how the education system can better support LGBTQ students, educators, and families.

*Teaching Gender and Sexuality at School: Letters to Teachers* is a worthy resource that, through the knowledge and pedagogical advice Goldstein and her LGBTQ students and families impart, offers educators concrete ways by which to create more inclusive school communities.

#### REFERENCES

Ryan, C. L. (2016). Kissing brides and loving hotvampires: Children's construction and perpetuation of heteronormativity in elementary school classrooms. *Sex Education*, 16(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1052874>

## BOOK REVIEW / COMPTE-RENDU

DAVIDSON, S.F., & DAVIDSON, R. *Potlatch as Pedagogy: Learning Through Ceremony*. Winnipeg, Manitoba: Portage & Main Press. (2018). 80 pp. \$26.00 (Paperback). (ISBN 978-1-55379-773-9).

As an Indigenous scholar, I highly recommend *Potlatch as Pedagogy* to everyone and anyone wanting to know and learn about Indigenous oral tradition. This short, seven-chaptered book combines oral tradition, storytelling, and discussion, while also being an example of Indigenous research. The book comes to life with the stories and memories of Sara's father, Robert, as well as other family members and elders from the Haida community. As you read through, you will find some repetition; however, it is a storyteller's repetition that relies on the learner's and listener's ability to grasp what is being told. A good storyteller will always highlight the significance of the teachings as they flow through the words of the ancestors.

*Potlatch as Pedagogy* is a portrait of Haida culture, past and present, and of the revival of Haida cultural practices that were at the very brink of nonexistence, stemming from the combined legacies of colonialism, residential schools, and the Indian Act (as narrated in Chapter 3). For the Haida Nation, the government's ban on the Potlatch ceremony, as well as on their feasts and Totem Pole raising, had a profound impact on how traditional Haida culture was passed on to the next generation. This wonderful book focuses on processes of learning and coming to know cultural practices that resurfaced through the many stories and memories of Haida elders and the Davidson family. In Chapter 2, and throughout the book, these processes of learning are stressed as principles guiding action in several domains (such as teaching, learning, and research). These principles hold that learning emerges from strong relationships; that learning emerges from authentic experiences and curiosity; that learning occurs through observation, contribution, and recognition; and that learning honours the power of the mind. What emerges throughout this book is a clear view of how oral tradition was passed on, and how tradition remains authentic through the people actively putting it into practice.

The author, Sara Davidson, is both a researcher and an educator, and as an educator, she has seen the difficulties many of her students face with literacy. She believes that confronting these challenges allows students to pass through the doorway to the other side, to the side of literacy and beyond. She returned to university hoping to learn how to help her students “succeed” in a mainstream academic setting. However, her new education did not answer her questions. She returned to her father’s experience and what inspired him to complete high school. She explains that her goal became instead to gather teaching and learning strategies that would help support her students’ academic success. Her father, who did not originally consider himself an elder, but had since taken his rightful place as a traditional knowledge keeper within his community, began to share with her more broadly what he knew, and has come to know, about Haida culture.

Robert Davidson is an artist who, in his younger years, did not know much about Haida art until he attended high school in Vancouver, where he saw Haida art for the first time, on display. As a young man, Robert began to realize that his people were missing something and, by speaking with his elders, was inspired to create and bring back cultural art pieces that had played an important cultural role in Haida society prior to European contact and Christianity (this story is told in Chapter 4). For Robert, the transmission of spiritual knowledge was embedded within the cultural teachings and stories that had formed his traditional education. Sara explains that her father grew up in a different time than she did, as did her grandparents. Her father reminded Sara that “during his grandfather’s time, the culture was lived and the knowledge was common” (p. 21). Its existence was a way of life for the Haida Nation, but due to the effects of colonialism, several community members who attended residential school became targets of shame for not knowing their Haida culture and language. However, that knowledge – of culture and knowledge – was still there. Robert recalled that the elders were very careful with teaching protocol and ceremony. He explained that when the family would gather together, the elders would practice traditional protocols in private and under the guise of other common non-Indigenous (viz., Christian) holidays. The elders intended these gatherings to be places of learning, of learning the protocols, and understanding the reciprocity, that accompanies feasting and ceremony. These gatherings were used to “solidify their history with one another” (p. 55) and are pivotal moments in Haida history. They inspired the people, including Robert, to recall, remember, and share what they have learned about Haida culture and who they are as the Haida Nation.

Through one story, Robert explains how Raven used his mind to manifest the winds to pick up and blow away a canoe. Through this story, he reiterates how he has used the powers of the mind and visualization to accomplish and achieve the many goals in his own life, including completing his high school education. For Sara, the opportunity to learn Haida songs and protocols for ceremonies and feasts would not have been possible without her father sharing his memories

of learning through the elders' knowledge. Both Sara and her father Robert believe that learning is a responsibility. As an educator, your responsibility is to transfer that learning into your own knowledge and pass it on to and share it with the students you teach.

*Potlatch as Pedagogy* offers a view into contemporary lifeways of Haida peoples who have taken back their rightful place as teachers and knowledge holders of their own culture and history. I believe this book is a must-have. It must be read by those who are seeking to know, learn, and understand more about Indigenous ways of knowing, learning, and teaching. The writing is graciously geared for all readers; the book's flow is smooth and intentional as Sara leads the reader through her research questions about learning and/or re-learning cultural practices by way of the conversations she had with her father and the stories he tells, and the meanings and morals that have maintained Haida cultural values for centuries. The book, with its Indigenous guiding principles, is also recommended to those conducting research within an Indigenous context in the areas of education, teaching, and learning. It is also recommended for teachers who are seeking to learn about Indigenous ways of learning, teaching, and knowing, and/or who may have Indigenous students in their classrooms. The book provides a magnified look at Haida cultural practices brought forth through memory and storytelling. As such, it stands as an inspiration for other Indigenous Peoples. For Robert and Sara, father and daughter, the whole process of bringing the past into the present has been a learning journey of its own. For the Haida Nation, bringing their past into the present has rekindled a connection to their roots, "and as [they] honour and bring together the pieces of [their] ancient knowledge and [their] history, [they] will revive that connection once again" (p. 74) – for them and for others.